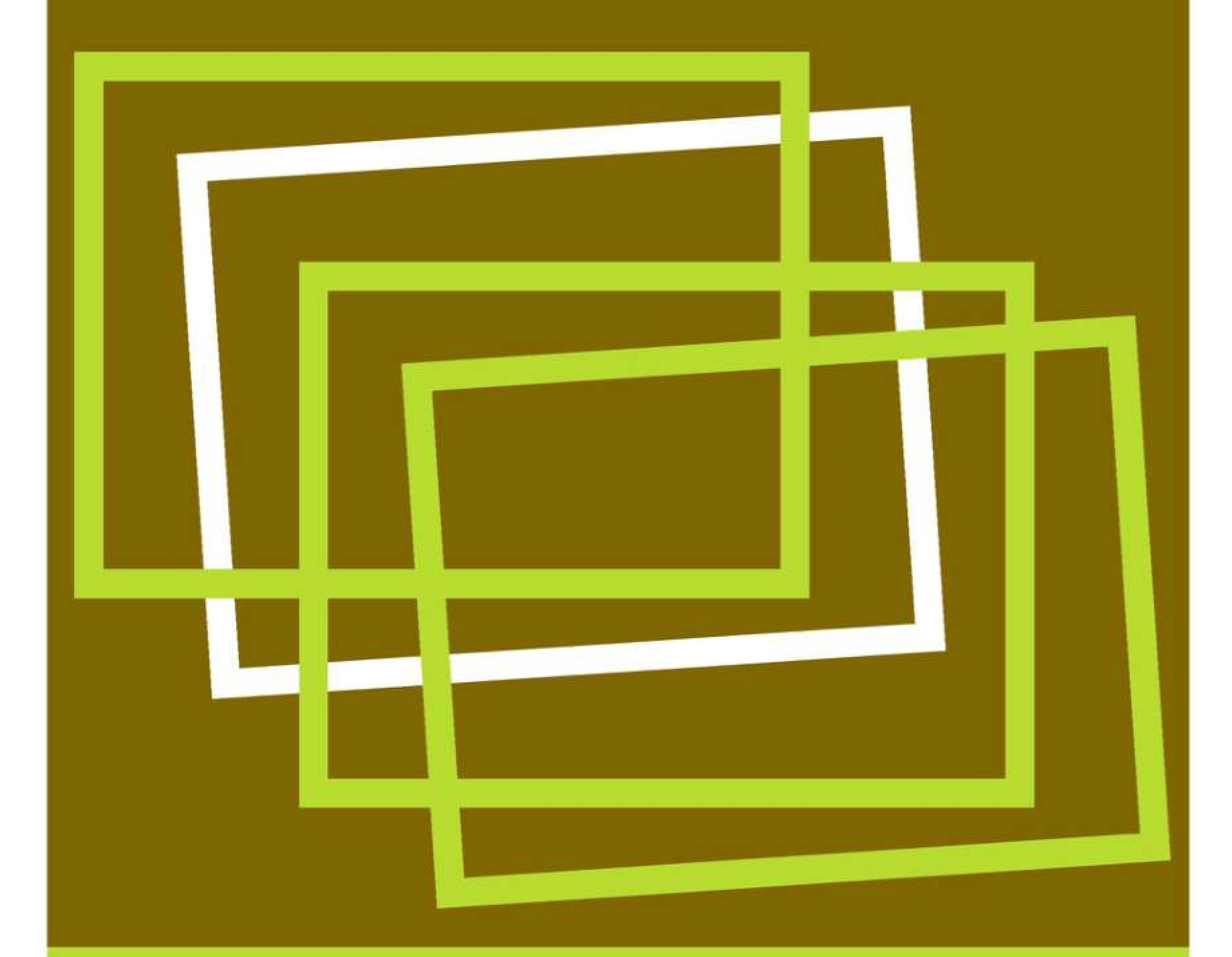
المركز الديمقراطي العربي؛ برلين، ألمانيا
مركز مؤشر للاستطلاع والتحليلات؛ برلين، ألمانيا

مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية

دورية دولية محكمة
تعنى بنشر نتائج البحوث الاستطلاعية
في مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية



العدد 6؛ المجلد 2؛ كانون الأول 2022
Issue 6; Vol. 2; December 2022
ISSN 2701-9233



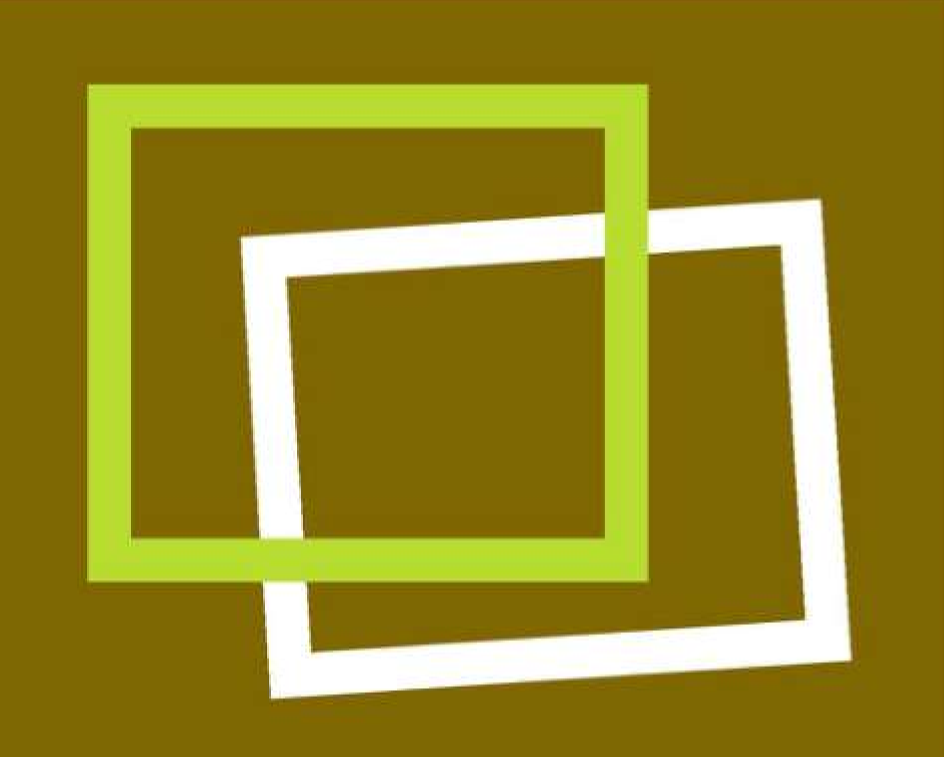





INDEX CENTER FOR POLLIS & ANALYZES , GERMANY

Journal (Index) of exploratory studies

International scientific periodical journal
Deals with the field of exploratory studies of social and human sciences









Germany: Berlin 10315
Gensinger- Str: 112
http://democraticac.de
http://indexpolls.de

مجلة مؤشر

للدراسات الاستطلاعية

Journal Index for Exploratory Studies



دورية دولية محكمة

تعنى بنشر البحوث الميدانية والتطبيقية

في مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية

تصدر عن

المركز الديمقراطي العربي

ومركز مؤشر للاستطلاع والتحليلات بألمانيا



المجلد

2

العدد

6

السنة

كانون الأول – ديسمبر 2022

ISSN: 2701-9233

Germany : Berlin 10315

http://democraticac.de http://indexpolls.de

Tel : 0049-code

030-89005468/030-89899419/030-57348845

Journal Index

for Exploratory Studies



a double-blind peer-reviewed, open-access journal. It covers the latest developments in the broad areas of Humanities and Social Sciences.

published by

Democratic Arab Center for Strategic, Political and Economic Studies





Volume

2

Issue

6

Year

December 2022

ISSN: 2701-9233

Germany : Berlin 10315

http://democraticac.de http://indexpolls.de

Tel : 0049-code

030-89005468/030-89899419/030-57348845

محددات النشر

- يجب أن تندرج المقالات العلمية ضمن واحدة من المجالات التالية: السوسيولوجيا والأنثروبولوجيا؛ علوم التربية؛ علم النفس؛ علوم الاعلام والتواصل؛ علم الإدارة؛ العلوم السياسية؛ الديموغرافيا؛ الجغرافيا الاجتماعية.
- تميل المجلة بشكل خاص إلى تفضيل الدراسات الميدانية على الدراسات النظرية (هذا لا يعني بالضرورة رفض المقالات النظرية)؛ إذ من المستحسن أن يعتمد الباحثون في مقالاتهم المرسَلة على إحدى هذه المناهج: المنهج الكمي ممثلا في استعمال الاستبيان وأدوات المعالجة الإحصائية. والمنهج الكيفي ممثلا في التقنيات الاثنوجرافية من قبيل توظيف المقابلات وتحليل الخطاب والملاحظة بالمشاركة...
- تقبل المجلة المقالات المحررة باللغات العربية أو الإنجليزية أو الفرنسية.
- تحث المجلة الباحثين على اتباع الشروط والمعايير الواردة في دليل النشر الخاص بالجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA).
- تقبل المجلة المقالات بأحجام لا تزيد عن **20** صفحة.
- لا تقبل المجلة البحوث المنشورة سابقا، أو التي هي قيد الدراسة للنشر في مجلة أخرى.
- يقدم العمل في ملف وورد فقط، ويرسل إلى البريد الإلكتروني التالي:
  j.index@democraticac.de
- يجب الالتزام بالضوابط الشكلية للتحرير وفقاً للقالب الخاص بالمجلة (يمكن تحميل القالب من خلال الدخول على صفحة المجلة: https://cutt.us/PrMYV
- حجم الخط (**14**) ونوع الخط "ساكال مجلة" (Sakkal Majalla) بالنسبة للغة العربية، وحجم الخط 13 ونوع الخط "تايم نيو رومان" (Time New Roman) بالنسبة للغات الأجنبية؛ وأن تترك مسافة 1,15 بين الأسطر؛ وتفعل روابط الويب بوضع خط تحتها، لكي يتم فتحها.
- تزرع الصور التوضيحية والجداول والأشكال حسب ورودها في النص، ولا توضع في آخره.
- عدم استخدام الهوامش، ويمكن استخدام التوضيحات في النص، كما يجب إضافة الوصف التفصيلي في ملاحق منفصلة.
- لا يجب أن ترد أسماء المؤلفين في متن النص أو قائمة المصادر؛ وإذا كان لزاما فعل ذلك فيتم استبدالها بكلمة (المؤلف)؛ ويعتبر المؤلف مسؤولا عن إعادة تصحيح هذه التغييرات في حال قبول المقالة للنشر.
- يتم رفض أو قبول البحوث اعتمادا على تقارير المحكمين الدوليين.
- عند قبول البحث يتسلم الباحث إشعارا بالقبول، وفي حال طولب بالتعديل يمنح مهلة لإتمام جميع التصويبات والإجراءات (إن وجدت).

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

- Scientific articles must fall within one of the following fields: Sociology and Anthropology; Educational Sciences; Psychology; Media and Communication sciences; Management Science; Political Science; Demography; Social Geography.
- The journal in particular tends to favor field studies over theoretical studies (this does not necessarily means rejecting theoretical articles); It is recommended that researchers rely on their articles on one of these methods: the quantitative approach represented by the use of questionnaires and statistical processing tools. The qualitative approach is represented in ethnographic techniques such as the use of interviews, discourse analysis, and participatory observation...
- The journal accepts articles written in Arabic, English or French.
- The journal urges researchers to follow the terms and standards of the American Psychological Association (APA) Publication Guide.
- The journal accepts articles of no more than 20 pages.
- The journal does not accept previously published research, or that is under study for publication in another journal.
- The work is submitted in «Word file» only, and sent to the journal's e-mail.
- The formal controls for editing must be adhered to the template of the journal.
- Font size (14) and font type *Sakkal Majalla* for the Arabic language, while font size 13 and font type *Time New Roman* must be adhered to for foreign languages; It should also leave a space of 1.15 between lines; Web links are activated by underlining them, to be opened.
- The illustrations, tables, and figures are planted as they appear in the text, and are not placed at the end of it.
- Margins are not used, explanations can be used in the text, and detailed descriptions should be included in separate appendices.
- The authors' names should not appear in the body of the text or the list of sources; If it is necessary to do so, it shall be replaced by the word (author); The author is responsible for re-correcting these changes if the article is accepted for publication.
- Research is rejected or accepted depending on the reports of international arbitrators.
- Upon acceptance of the research, the researcher receives a notification of acceptance, and if the amendment is requested, he is given a deadline to complete all corrections and procedures (if any).

Details and information | تفاصيل ومعلومات

البريد الإلكتروني | E-mail :	j.index@democraticac.de
الهاتف | Phone :	00213660061297 00213778725481
العنوان | Address :	Germany: Berlin 10315
الموقع الإلكتروني | Website :	- الصفحة الرسمية على المركز الديمقراطي العربي - الموقع الخاص بالمجلة
مواقع التواصل الاجتماعي: Facebook accounts	@ MajallatIndex @ Indexpolls

المجلة مفهرسة ضمن | The following is a list of the Indexing databases

قاعدة بيانات شمعة توثق وتفهرس المقالات التربوية للمجلة



قاعدة بيانات المكتبة الوطنية الألمانية



قاعدة بيانات معرفة e-Marefa



مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية
Journal Index for Exploratory Studies
المجلد 2 العدد 6 كانون الأول 2022
VOL 2 Issue 6 December 2022

Contents | قائمة المحتويات



المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية، الاقتصادية والسياسية
Democratic Arabic Center
for Strategic, Political & Economic Studies
D.A.C

كلمة العدد

عام جديد يطلّ علينا من نافذة الأمل، والتفاؤل، برفقتكم أعزائي الباحثين الذي تبذلون أقصى ما لديكم في سبيل إثراء المحتوى العلمي في الوطن العربي، لا سيما وإنّ النتاج العلمي الذي يتوصل إليه الباحثون في مختلف العلوم يحتاج إلى تعميمه ونشره، حيث تظهر أهمية النشر العلمي كمقدم للمعرفة لجميع الباحثين، ومن أنواعه النشر في المجلات العلمية المحكمة.

وكان من دواعي سرورنا في العدد السادس أنا وأسرة التحرير أن نستقبل معكم عامًا جديدًا تكون بداياته هذا الإنجاز العلمي المميز، فكل كلمة، وكل معلومة تُقدم، وكل بحث هو إنجاز يحتسب لكم، وكل مساهمة في المعرفة، وكل مشاركة علمية، وكل بحث يقدم وينشر هو إنجاز لنا ولكم.

على أمل أن تبقى الانجازات العلمية رفيقة دروبكم، نَعِدُ بالاستمرار في مسار النشر العلمي وتطويره. وإلى ملتقى قريب.

رئيسة التحرير

د. فيولا مخزوم

The effect of anxiety on the verbal and visual working memory performance of a child

Kamal Zemraoui[1]; El Houssine Baaddi[2]

[1&2] Hassan II University of Casablanca. Morocco

Email 1 : k.zemraoui@gmail.com

Email 2 : baaddi.houssine@gmail.com

Received	Accepted	Published
13/10/2022	25/12/2022	31/12/2022

DOI: 10.17613/5x9j-vr41

Abstract

The aim of the research was to reveal the effect of emotions, especially anxiety and neutral emotion, on the working memory performance of ten-year-old children. The researcher divided the subjects into two groups: control and experimental, equal in number and gender (each group included 40 boys and girls). The research was based on measuring the performance of the verbal, visual structures of working memory, on the amplitude test of regular numbers, the Corsi cubes test. In addition, the international system of standard emotional images and sounds was used to elicit anxiety and neutral emotion. The working memory performance was compared between the experimental group and the control one whose members were exposed to a anxiety and neutral stimulus, respectively - audio-visual tapes - based on the descriptive approach comparing the values of means and standard deviations, as well as the values of the t-test for two independent groups. The analysis of the results revealed that there were statistically significant differences between the mean scores of the post-measurement of working memory tests among the members of the experimental group after displaying the anxiety stimulus and the control group after showing the neutral stimulus in favor of the control group, due to the Anxiety variable at the limit α=0,01. Accordingly, the emotion of fear affects the amplitudes of the phonological loop, the visual-spatial notebook. These results are consistent with the conclusions of studies that dealt with the relationship between the emotions variable and the working memory of the child.

Keywords: Emotions, Anxiety Emotion, Neutral Emotion, Phonological Loop, Visual-Spatial Sketchpad

مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية
Journal index of exploratory studies

المجلد 2 العدد 6، 2022
Vol: 2 / N°: 6 (2022)

ISSN: 2701-9233

أثر انفعال القلق عل أداء الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية عند الطفل

كمال الزمراوي [1]؛ الحسين باعدي [2]

[1و2] جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء. المغرب

الايميل1: k.zemraoui@gmail.com

الايميل 2: baaddi.houssine@gmail.com

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/10/13	2022/12/25	2022/12/31

DOI: 10.17613/5x9j-vr41

ملخص

هدف الدراسة إلى الكشف عن أثر الانفعالات، ولاسيما انفعال القلق والانفعال المحايد، على أداء الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية عند الأطفال البالغين من العمر عشر سنوات. وقد عمد الباحث إلى توزيع المفحوصين إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، متساويتين من حيث العدد والجنس (كل مجموعة ضمت 40 طفلا وطفلة). وقد اعتمد البحث لقياس أداء البنيات اللفظية والبصرية والتنفيذية للذاكرة العاملة، على اختبار سعة الأرقام العادية، ثم اختبار مكعبات كورسي. إضافة إلى ذلك تم الاستعانة بالنظام الدولي للصور والأصوات العاطفية المعيارية وذلك لإثارة انفعال القلق والانفعال المحايد. وقد تمت مقارنة أداء الذاكرة العاملة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة التي عرض أفرادهما لمثير مخيف ومثير محايد على التوالي - عبارة عن أشرطة سمعية بصرية -، وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي المقارن بين قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية وكذا قيم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين. وقد كشف تحليل النتائج عن وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي لاختبارات الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية عند أفراد المجموعة التجريبية بعد عرض مثير القلق وأفراد المجموعة الضابطة بعد عرض المثير المحايد لصالح المجموعة الضابطة، يعزى لمتغير القلق عند الحد $\alpha=0.01$. وعليه، فإن انفعال القلق يؤثر على سعتي الحلقة الفونولوجية والمفكرة البصرية المكانية وتنسجم هذه النتائج مع خلاصات الدراسات التي تناولت العلاقة بين متغير الانفعالات والذاكرة العاملة اللفظية والبصرية لدى الطفل.

الكلمات المفتاحية: الانفعالات، انفعال القلق، الانفعال المحايد، الحلقة الفونولوجية، المفكرة البصرية المكانية

مقدمة

تشير العديد من الدراسات أن الانفعال يؤثر في السيرورات المعرفية على اعتبار أن توجه الانتباه، ويجعله انتقائيا وتفاضليا، وكذا يقوم بتضييق البؤرة الانتباهية (Schmidt, 2003). وقد تبين كذلك، أن الأداء المعرفي للأفراد الذين لديهم انفعالات إيجابية أحسن عن أداء الأفراد الذين لديهم انفعالات سلبية، حيث تزداد قدراتهم على اكتشاف الأخطاء، ولديهم ميل لتحصيل كثير من المعلومات ومراجعتها.

فمع نهاية القرن العشرين، تحولت النظرة الطبيعية للإنسان من تجاهل الجوانب والقوى الانفعالية والتي تنظر إليها على أنها تؤثر على سلوكياتنا في الحياة اليومية، وتعيق مجمل الإواليات المعرفية، إلى الاهتمام بهذه الجوانب باعتبارها آلية تيسر الأنشطة الإبداعية والابتكارية والعمليات المعرفية. فهناك تفاعل ملحوظ بين الجانب المعرفي والجانب الوجداني لدى الفرد، وعلى هذا الأساس تمحور اهتمام علماء علم النفس المعرفي مؤخرا على دراسة الجانب الانفعالي للعمليات المعرفية، حيث أكدت العديد من الدراسات الحديثة على أهمية الانفعالات ودورها في الجانب المعرفي وفي تنشيط قدرات الفرد على التفكير والتفكير الإبداعي وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، واللغة والذاكرة.

ويؤكد جولمان (Goulmane, 2000) على أهمية أن يكون للفرد كفاءات أو قدرات انفعالية تؤدي إلى النجاح في الحياة، بينما تؤدي الاضطرابات الانفعالية إلى إعاقة الوظائف الذهنية في الحياة، فالانفعالات السلبية القوية تلفت الانتباه بقوة وتسبب الانشغال بها وتعيق التركيز على أي موضوع سواها.

وهذا الأمر يمكن تأكيده حينما نكون بصدد إثارة مسألة العلاقة بين الانفعالات والذاكرة العاملة، فالعديد من الدراسات اهتمت بهذه العلاقة بين هاذين المتغيرين خصوصا ما يتعلق بنموذج بادلي وهيتش للذاكرة العاملة (1974)، بحيث تم دراسة تأثير الانفعالات على سعة المكونين اللفظي والبصري إضافة إلى مركز التنفيذ. خصوصا وأن نظام الذاكرة العاملة يلعب دورا مهما في تخزين المعلومات ومعالجتها واسترجاعها وكذا دورها في الأداء التعليمي واللغة والتفكير الإبداعي. إلخ.

إن الاهتمام بدراسة تأثير الانفعالات على نظام الذاكرة العاملة، يوضح بجلاء كيفية تفاعل المعرفي والانفعالي في توجيه السلوك الإنساني. فحسب الدراسات، فالمزاج السيئ يعيق الأداء الجيد في اختبارات الذاكرة العاملة (Spies, Hesse & Hummitzsh, 1996)، كما أن الحالة الانفعالية السلبية تحد من قدرة الذاكرة العاملة بشكل ملحوظ (spachtolz, 2014).

فعندما نكون بصدد الحديث عن تأثير الانفعالات على نظام الذاكرة العاملة، فإننا لاحظنا أن أغلبها اختارت أن تقارن بين تأثير الانفعالات السلبية على الذاكرة العاملة ومقارنتها بالانفعالات المحايدة والإيجابية. ولعل أهم الانفعالات دراسة نجد القلق، فهو انفعال يصنف كانفعال غير سار، ويتميز عن باقي الانفعالات بفجائيته وفجائية مثيراته من الوسط الخارجي. والقلق عندما يتزامن مع أنشطة ذهنية كاسترجاع المعلومات المخزنة، فإن ذلك يمكن أن يؤثر على هذا النشاط.

بناء عليه، تبحث دراستنا الحالية في تأثير الانفعالات على اشتغال نظام الذاكرة العاملة عند الأطفال المتراوحة أعمارهم بين العاشرة والحادية عشر سنة، وتحديدا مقارنة تأثير انفعال القلق بتأثير الانفعال المحايد.

1. إشكالية الدراسة

تعتبر الانفعالات من الموضوعات التي حظيت بكثير من الاهتمام من طرف الباحثين في تاريخ علم النفس الحديث، ومازالت، سواء من طرف الباحثين في مجال علم النفس المعرفي أو مجال علم النفس العصبي أو غيرها من المجالات الأخرى. ويجد هذا الاهتمام مبرره في أهمية نظام الانفعالات بوصفه أحد أنظمة الشخصية التي يمكن أن يمارس أدوارا وتأثيرا متصلا بحياة الفرد والجماعات سواء أكان هذا التأثير متعلق بالسلوك أو الحالة النفسية أو الإواليات والقدرات المعرفية عند الفرد.

ومن ناحية أخرى، تمثل الذاكرة العاملة مكونا معرفيا يعمل على تنشيط المعلومات داخل الذاكرة الإنسانية والاحتفاظ بها، وذلك من خلال النظم المعرفية المتصلة. فهي نظام محدود القدرة يسمح بتخزين المعلومات تخزينا مؤقتا ويعالجها. وقد احتلت مركزا شديد الأهمية في الدراسات السيكولوجية وغيرها، لما لها من دور أساسي في عملية معالجة المعلومات، كما أنها تمثل المكان الذي يحتفظ به الفرد بكل ما يمر به من خبرات سابقة، بحيث يمكن له أن يسترجعها عند الحاجة إليها. فإذا كانت الذاكرة العاملة تمثل مركز الوعي في نظام معالجة المعلومات، فإن أهميتها تكمن في الموازنة بين العديد من العمليات المعرفية مثل: الإدراك الانتباه التفكير في كتاب المعارف والمهارات الحياتية. هذا من ناحية.

وبصدد التأثير الممكن للانفعالات على القدرات المعرفية للفرد، فإن العديد من الدراسات أثبتت أن الذاكرة العاملة باعتبارها نظاما معرفيا يمكن أن يتأثر أداؤها بمجموعة من المتغيرات ونخص بالذكر الانفعالات كحالات تغير ذهني ونفسي وفسيولوجي ولاسيما الانفعالات غير السارة **كالقلق**. هذا الأخير يمكن أن يكون له تأثير لا على مكونات الذاكرة العاملة فحسب، بل يمكن أن يمتد تأثيره إلى كل العمليات المعرفية الأخرى كالانتباه واللغة وهو ماأكدته العديد من الدراسات من قبيل دراسات سباشتولز (Spachtolz, 2014).

ولكن **بالمقابل**، هناك مجموعة من الدراسات أكدت على أنه من الممكن أن يتحسن أداء الذاكرة العاملة بفعل تأثير انفعال القلق مثل دراسة **لانغلي** (langley, 2016)، التي قارنت بين تأثير انفعال القلق وتأثير انفعال المفاجأة على أداء الذاكرة العاملة.

لذا، من خلال هذه المفارقة وهذا الإحراج المعرفيين، تسعى دراستنا إلى الكشف عن التأثير المحتمل للانفعالات على اشتغال نظام الذاكرة العاملة عند الطفل، وذلك من خلال تحديد الأثر الذي يحدثه مثير القلق على أداء مكونات الذاكرة العاملة اللفظية وكذا البصرية والتنفيذية مقارنة مع أثر المثير المحايد انفعاليا.

وعلى ضوء ما سبق، يمكن أن نطرح تساؤلا مركزيا نصيغه كالآتي:

✓ **هل للانفعالات تأثير على أداء الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية عند الطفل؟**

هذا التساؤل يحيلنا على مجموعة من التساؤلات الفرعية، يمكن بسطها كالتالي:

- هل انفعال القلق له تأثير على اشتغال نظام الذاكرة العاملة عند الطفل؟ وهل هذا التأثير سلبي أم إيجابي؟ بمعنى، هل انفعال القلق يضعف أم يقوي ويحفز أداء هذا النظام المعرفي؟
- وإذا كان لانفعال القلق تأثير: فهل يمس مكونا فرعيا في نظام الذاكرة العاملة أم يؤثر على جميع مكوناته (اللفظية والبصرية)؟
- وهل يتأثر أداء الذاكرة العاملة بالمحتوى الانفعالي المحايد مقارنة بالانفعالات غير السارة ولاسيما القلق؟

2. أهداف الدراسة

تسعى دراستنا إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ✓ تحديد أثر انفعال القلق على أداء الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية عند الطفل.
- ✓ تحديد أثر الانفعال المحايد على اشتغال الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية عند الطفل.
- ✓ مقارنة التأثير المحتمل لانفعال القلق على أداء الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية بتأثير الانفعال المحايد.

3. أهمية الدراسة

إن دراستنا تحظى بقيمة معرفية تتجلى عبر مستويين:

1.3 الأهمية النظرية

- ✓ تعتبر هذه الدراسة، حسب علم الباحث، من بين الدراسات القليلة في المغرب التي تبحث في العلاقة بين الانفعالات والذاكرة العاملة اللفظية والبصرية.
- ✓ تعزز الدراسة رصيدا معرفيا يعزز فهمنا لمفهومي الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية والانفعالات من الناحية النفسية والعصبية، وكذا لكيفية تأثير الانفعالات في اشتغال الذاكرة العاملة عند الطفل.

2.3 الأهمية التطبيقية

- ✓ تعتبر دراستنا دراسة تجريبية، تحاول فهم تأثير الانفعالات ولاسيما انفعال القلق والانفعال المحايد على أداء الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية، وذلك من خلال تطبيق اختبارات ومثيرات معيارية دولية، يتم تحليل نتائجها إحصائيا كما وكيفا.
- ✓ إن نتائج الدراسة ومخرجاتها ستفيد كل من له ارتباط بالطفل سواء أكانت أسرا أو مؤسسات تعليمية أو أخصائيين. فتطوير قدرات الطفل المعرفية عامة والتذكرية خاصة يستوجب فهم انفعالاته وتوجهها توجها منظما.

4. التحديد الإجرائي لمفاهيم البحث

1.4 **الانفعالات Emotions**: ونقصد بها تلك الحالات الذهنية والنفسية الناتجة عن تغيرات فيزيولوجية في مواجهة مثيرات بصرية وصوتية، سواء كانت هذه المثيرات غير مرغوب فيها كانفعال القلق أو محايدة، كما تستحثها قواعد بيانات الصور والأصوات العاطفية المعيارية. IAPS وIADS و NAP.

2.4 القلق The fear: نقصد به في بحثنا، حالة انفعالية غير مرغوب فيها وغير سارة، ترافقها تغيرات فيزيولوجية ونفسية وسلوكية كرد فعل تجاه المثيرات البصرية والصوتية المعروضة من طرف الفاحص على المفحوص في الوضعية التجريبية أثناء قياس أداء الذاكرة العاملة.

3.4 الانفعال المحايد Neutral emotion: حالة ذهنية ونفسية لا تتميز بأي إثارة انفعالية لا سارة ولا غير سارة أثناء عرض مثيرات بصرية وصوتية من طرف الفاحص.

4.4 الذاكرة العاملة Working Memory: تشير الذاكرة العاملة في بحثنا إلى سيرورة أساسية للوظيفة المعرفية للفرد، وهي مجموعة من البنيات الذاكرية التي تسمح بتخزين ومعالجة المعلومات مهما كانت طبيعتها لفظية أو بصرية، أو تنفيذية، كما تقيسها اختبارات الأرقام العادية والأرقام المعكوسة واختبار مكعبات كورسي.

5.4 الحلقة الفونولوجية Phonological Loop: مجموع من العمليات التي تقوم بالتخزين المؤقت ومعالجة المعلومات اللفظية، وتتحدد حسب الدرجة التي يحصل عليها المفحوصين في اختبار الأرقام العادية.

6.4 المفكرة البصرية المكانية Spatial Visual Scratchpad : *إحدى أنظمة الذاكرة العاملة حسب نموذج "باديلي" ، وتتمثل في القدرة على الحفظ والتخزين المؤقتين للمعلومات ذات الطبيعة البصرية. وفي بحثنا، تشير إلى الدرجة التي يحصل عليها المفحوصين في اختبار مكعبات كورسي..*

5. منهج الدراسة Research methodology

نظرا لطبيعة الدراسة، تم الاعتماد على المنهج التجريبي وهو المنهج الذي يتناسب مع موضوع الدراسة، إنه منهج من مناهج البحث العملي يعتمد على التجربة بغية الحصول على معلومات عن الظاهرة المدروسة، فالتجربة هي أساس تلك البيانات والمعلومات، فيمكن التحكم في المتغيرات الخاصة بتلك التجربة، حيث أنه في هذا المنهج يحدث تدخل من الباحث بإحداث تغيرات معينة، فلا يقتصر دوره على وصف الظاهرة فقط، فيقوم بملاحظة النتائج بعد إحداث التغيرات. فالهدف من هذا المنهج، هو التعرف على دور وأثر كل متغير في هذا المجال، بحيث يعمل على استكشاف العلاقة بين المتغيرات المسؤولة عن حدوث هذه الظاهرة، وبين التأثير فيها.

6. فرضيات الدراسة Research Hypotheses

سنحاول التأكد من صحة مجموعة من الفرضيات الإجرائية وهي:

الفرضية الإجر ائية العامة

- هناك فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي لاختبارات الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية عند أفراد المجموعة التجريبية بعد عرض مثير القلق وأفراد المجموعة الضابطة بعد عرض المثير المحايد لصالح المجموعة الضابطة، يعزى لمتغير القلق.

الفرضية الإجر ائية الفرعية الأولى

- هناك فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي لاختبارات المكون اللفظي الفونولوجي للذاكرة العاملة عند أفراد المجموعة التجريبية بعد عرض مثير القلق وأفراد المجموعة الضابطة بعد عرض المثير المحايد لصالح المجموعة الضابطة، يعزى إلى مثير القلق.

الفرضية الإجر ائية الفرعية الثانية

- هناك فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي للمكون البصري المكاني لاختبارات الذاكرة العاملة عند أفراد المجموعة التجريبية بعد عرض مثير القلق وأفراد المجموعة الضابطة بعد عرض المثير المحايد لصالح المجموعة الضابطة، يعزى لمثير القلق.

7. العينة التجريبية Experimental sample

بالنسبة لدراستنا، فقد تم اختيار العينة بالاستناد إلى مجموعة من المتغيرات، وهي:

جدول1: يمثل توزيع عينة البحث حسب متغيرات الجنس ونوع المجموعة والمستوى الدراسي

المتغيرات		التكرارات	النسب المئوية
الجنس	الإناث الذكور	40 40	50 50
المجموعة	الضابطة التجريبية	40 40	50 50
المستوى الدراسي	السادس الابتدائي	80	100

جدول 2: يمثل توزيع عينة البحث حسب متغير السن

المتغير(V)	القيمة الدنيا(V.I)	القيمة القصوى(V.S)	المتوسط(X)	الانحراف المعياري(σ)
السن	9	10	9.5	0.10

انطلاقا من معطيات الجدولين1، يتبين أن عينة دراستنا ضمت 80 طفل وطفلة، يتابعون دراستهم بالقسم السادس ابتدائي، موزعين على مجموعتين متكافئتين عدديا ومن حيث الجنس. أما معطيات الجدول 2، فتظهر أن أفراد العينة يبلغ سنهم في المتوسط(X=10)، بانحراف معياري يقدر ب (σ=0.10)، بحيث يبلغ سنهم الأدنى تسع سنوات وخمسة أشهر وسنهم الأقصى عشر سنوات وتسعة أشهر.

8. إجراءات التجريب Experimental procedures

قبل إجراء الاختبارات التجريبية قمنا أولا، بإخبار آباء وأمهات وأولياء كل الأطفال المشاركين بهدف الدراسة التي نحن بصدد إنجازها، وذلك إما عن طريق إدارة المؤسسة أو بشكل مباشر. ولهذا الغرض، أعددنا ترخيصا/التزاما كتابيا قاموا بتوقيعه، يسمح لأطفالهم بالمشاركة في هذه الاختبارات. كما قمنا باختيار قاعة تتوفر على كل الشروط الموضوعية لإجراء جميع الاختبارات التجريبية، وهي قاعة متعددة الوسائط بمؤسسة ابن المعتز العمومية بمقاطعة سيدي البرنوصي.

وقد تم عرض كل المشاهد بجودة عالية على حاسوب مكتبي، مع اعتماد سماعات عازلة للأصوات الخارجية وبجودة عالية لضمان وصول المؤثرات الصوتية لأذن المفحوص أثناء عرض الصور والأصوات المثيرة للخوف أو عند عرض شريط فيديو ذا المحتوى الانفعالي المحايد، وكذا لعزله عن المثيرات الخارجية التي قد تشوش على فعالية المثير التجريبي.

وقد دام إجراء الاختبارات لشهر ونصف، قمنا على امتدادها، بـ240 اختبارا لفائدة 80 طفلا وطفلة.

9. إجراءات تحليل النتائج Results analysis procedures

لقد ركز بحثنا لتحليل نتائجه، على الإحصاءات الوصفية Descriptive statistics التي تستهدف حساب المتوسطات وتحديد القيم الدنيا والقيم القصوى، حساب قيم الانحراف المعياري وكذا معامل التباين، ثم حساب دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لعينتين مترابطتين ومستقلتين لاختبارات الذاكرة العاملة الثلاثة (الحلقة الفونولوجية، المفكرة البصرية المكانية) عند أفراد المجموعتين بالاعتماد على قيم اختبارT-Test، وقد تم ذلك بالاستعانة ببرنامج التحليل الإحصائي SPSS21.

10. أدوات الدراسة Search tools

لقد اعتمدنا في تحضير هذه الأدوات أن تستهدف سيرورات بعينها قصد تقييم إما آثارها أو أدائها، فالقياسات التي سوف نعتمد في **اختبارات الذاكرة العاملة**، قمنا باختيارها استنادا إلى الأساسيات النظرية والمنهجية للبحث. إضافة إلى ذلك، اعتمدنا على **مجموعة من الصور والأصوات المعيارية دوليا والمعروفة اختصار ب"IAPS وIADS وNAPS**، وذلك إما لإثارة انفعال القلق لدى أفراد المجموعة التجريبية أو تلك التي تتضمن صورا وأصواتا معيارية ذات محتوى انفعالي محايد وسيتم عرضها على أفراد المجموعة الضابطة.

كما أننا اعتمدنا، من أجل عرض وتفسير ومناقشة النتائج، على **أدوات إحصائية كمية وكيفية:**

- ***اختبارات الذاكرة العاملة*** **Working memory tests**

لقد قمنا باعتمادها في الجانب التجريبي للبحث، وذلك لقياس سعة وأداء البنيتين الذاكرتين لنظام الذاكرة العاملة وفق نموذج بادلي 1974. وفيما يلي، نعرض بالتفصيل لهذه الاختبارات:

- اختبار سعة الأرقام العادية Task Span Digit Forward: هو واحد من الاختبارات النفسية التي تقيس جانبا من النظام المعرفي لدى الإنسان وتحديدا ما يتعلق بنظام الذاكرة العاملة، وهو أحد روائز مقياس وكسلر للذكاء (1991). يهدف هذا الاختبار إلى قياس سعة الحلقة الفونولوجية في نظام الذاكرة العاملة لدى الأطفال. بحيث تتمثل مهمة المبحوث في تذكر واستعادة الوحدات الرقمية التي يقدمها المجرب وفق نفس الترتيب. وتتحدد سعة الأرقام العادية لدى المبحوث في عدد أرقام آخر سلسلة تذكرها بنجاح.

- اختبار مكعبات كورسي Corsi Blocks: تم استخدام اختبار "مكعبات كورسي" لعدة سنوات في التقييم النفسي العصبي، وتم إنشاؤه لأول مرة كاختبار من طرف فرانك إرنولد (frank Ernold) سنة 1971، بحيث يقيس هذا الاختبار المكون البصري المكاني للذاكرة العاملة، إذ ينطوي على حفظ تسلسل المواقع المكانية. بتعبير أدق، فإنه يجعل من الممكن تحديد الامتداد المكاني البصري وهو الحد الأقصى لعدد المكعبات التي يتذكرها الشخص دون أخطاء، ويسمى أيضًا "امتداد الكتلة الفوري".

11. النتائج

المحور الأول: الانفعالات والحلقة الفونولوجية للذاكرة العاملة

1. تحليل أداء الحلقة الفونولوجية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الأرقام العادية

1.1 أداء الحلقة الفونولوجية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي لاختبار الأرقام العادية قبل عرض مثير القلق المعياري

جدول3: يوضح المتوسط الحسابي الخاص بأداء أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي لاختبار الأرقام العادية وقيمه الدنيا والقصوى والانحراف المعياري

اختبار الحلقة الفونولوجية	
العدد	40
القيمة الدنيا	06.00
القيمة القصوى	08.00
المتوسط الحسابي	07.00
الانحراف المعياري	1.15
معامل التباين	1.32

تشير معطيات الجدول3 والمتعلقة بنتائج الاختبار القبلي للحلقة الفونولوجية لدى أفراد المجموعة التجريبية، إلى أن متوسط الدرجات المحصل عليها هو($X=7.00$) بانحراف معياري يقدر ب($\sigma=1.15$). كما أن القيمة الدنيا للاختبار بلغت ست درجات، وهي الدرجة التي تناسب المتتالية التي تضم سبعة أرقام، في حين بلغت القيمة القصوى في الاختبار ثمان درجات، وهي الدرجة المرتبطة بالمتتالية الأخيرة في اختبار الأرقام العادية والتي تضم تسعة أرقام.

2.1 أداء الحلقة الفونولوجية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار الأرقام العادية، أي بعد عرض مثير القلق المعياري:

جدول 4: يوضح المتوسط الحسابي الخاص بأداء أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار الحلقة الفونولوجية وقيمه الدنيا والقصوى والانحراف المعياري

اختبار الحلقة الفونولوجية	
العدد	40
القيمة الدنيا	4.00
القيمة القصوى	5.00
المتوسط الحسابي	4.50
الانحراف المعياري	0.92
معامل التباين	0.85

بعد عرض مثير القلق، وإجراء القياس البعدي للحلقة الفونولوجية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وانطلاقا من معطيات الجدول21، يتبين أن متوسط الدرجات المحصل عليها هو (X=4.50) بانحراف معياري يقدر ب(σ=0.92). كما أن القيمة الدنيا الملاحظة لاختبار الأرقام العادية لهذه المجموعة هي أربع درجات وهي القيمة التي تناسب المتتالية التي تضم خمسة أرقام، في حين بلغت القيمة القصوى في الاختبار (5) درجات، وهي الدرجة المرتبطة بالسلسلة في اختبار الأرقام العادية والتي تضم ستة أرقام.

2. تحليل أداء الحلقة الفونولوجية لدى أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الأرقام العادية

1.2 أداء الحلقة الفونولوجية أفراد لدى أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي لاختبار الأرقام العادية قبل عرض المثير المحايد المعياري

جدول 5: يوضح المتوسط الحسابي الخاص بأداء أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي لاختبار الأرقام العادية وقيمه الدنيا والقصوى والانحراف المعياري

اختبار الحلقة الفونولوجية	
العدد	40
القيمة الدنيا	05.00

القيمة القصوى	07.00
المتوسط الحسابي	6.50
الانحراف المعياري	1.12
معامل التباين	1.04

تبين معطيات الجدول5، والمتعلقة بنتائج القياس القبلي للحلقة الفونولوجية لدى أفراد المجموعة الضابطة إلى أن متوسط الدرجات المحصل عليها بلغ (X=4.50) مع انحراف معياري يقدر بـ (σ=1.12). كما أن الدرجة الدنيا التي حصل عليها المفحوصون في هذا الاختبار هي خمس درجات، وهي الدرجة التي تناسب المتتالية التي تضم ست أرقام، في حين بلغت القيمة القصوى في الاختبار سبع درجات، وهي الدرجة التي تناسب المتتالية المستدعاة في اختبار الحلقة الفونولوجية والتي تضم ثمانية أرقام.

2.2 أداء أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار الحلقة الفونولوجية بعد عرض المثير المحايد المعياري

جدول 6: يوضح المتوسط الحسابي الخاص بأداء أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار الأرقام العادية وقيمه الدنيا والقصوى والانحراف المعياري

اختبار الحلقة الفونولوجية	
العدد	40
القيمة الدنيا	04.00
القيمة القصوى	08.00
المتوسط الحسابي	6.13
الانحراف المعياري	1.00
معامل التباين	1.00

يتضح من خلال معطيات الجدول 6، أن متوسط الدرجات المحصل عليها في القياس البعدي لاختبار الحلقة الفونولوجية لدى أفراد المجموعة الضابطة هو (X=6.13)، بانحراف معياري يقدر ب (σ=1.00). كما أن الدرجة الدنيا المحصل عليها في هذا الاختبار بلغت أربع درجات وهي الدرجة التي تناسب المتتالية التي تضم خمسة أرقام، في حين بلغت القيمة القصوى في الاختبار ثمان درجات، وهي الدرجة المرتبطة بالمتتالية الأخيرة في اختبار الحلقة الفونولوجية والتي تضم تسعة أرقام.

3.الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات اختبارات الحلقة الفونولوجية للذاكرة العاملة لدى أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

جدول 7: يوضح نتائج اختبار(ت) للفروق الإحصائية بين متوسطي درجات اختبار الأرقام العادية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة

أداء الحلقة الفونولوجية	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
القياس القبلي	40	7.00	1.15	40	6.50	1.11	158	0.069 p>0.01	غير دال
القياس البعدي	40	4.50	1.12	40	6.13	1.00	158	0.000 P<0.01	دال

تشير معطيات الجدول7 المرتبطة بنتائج اختبار(ت) المقارن للأداء القبلي والبعدي للحلقة الفونولوجية **لعينتين مستقلتين**، أن أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي متقارب: إذ بلغ متوسط الأداء الخاص بالمجموعة الأولى (X=7.00)، أما متوسط الأداء المتعلق بالمجموعة الضابطة (X=6.50)، ولأن قيمة الدلالة الإحصائية بلغت (p=0.069)، فإنه ليس هناك فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات القياس القبلي لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، هذا من جهة.

ومن جهة أخرى، فقد أشار اختبار(ت)، إلى أن متوسط أداء الحلقة الفونولوجية في القياس البعدي تأثر بمثيرات القلق عند أفراد المجموعة التجريبية، حيث تراجع مباشرة بعد عرض هذه المثيرات، إذ بلغ (X=4.50)، وهذا يدل على أن هناك تأثير **سلبي** لمثيرات القلق على أداء الحلقة الفونولوجية إذا ما قمنا بمقارنته بأداء أفراد المجموعة الضابطة بعد عرض المثير المحايد، حيث لم يسجل أي تراجع في متوسط القياس البعدي للحلقة الفونولوجية، بل عرف هذا الأداء تقدما وإن كان طفيفا.

وبالتالي، فهذا التراجع الذي حصل في متوسط درجات القياس البعدي للاختبار لدى أفراد المجموعة التجريبية **دال إحصائيا عند الحد α=0.01، وهذا ما يوافق فرضيتنا** التي انطلقنا منها والتي افترضت أنه" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الحلقة الفونولوجية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة الضابطة، يعزى إلى متغير القلق".**

ويعزى هذا الفرق إلى تعرض أفراد هذه المجموعة لمثير القلق، فالإثارة الانفعالية غير المرغوب فيها كالقلق تسمح بتسلل أفكار وهواجس للمستودع الصواتي المؤقت في الحلقة اللفظية، إذ يحصل انحياز الانتباه إلى المثيرات الانفعالية، وهو الأمر الذي يشوش على المهمة التي يجري إنجازها من طرف المفحوصين أثناء القياس البعدي لاختبار الحلقة الفونولوجية، فتضيع في هذا المستودع الآثار الذاكرية. كما تتأثر سلبا سيرورة المراقبة التلفظية Articulatory control التي تتكفل أصلا بصيانة وإنعاش الآثار الذاكرية في المستودع الصواتي.

وبالمقابل، لم يتراجع متوسط أداء هذه البنية الذاكرية الفرعية لدى المجموعة الضابطة في القياس البعدي وهو ما يعزى إلى عدم تعرض أفرادها لمثير القلق.

المحور الثاني: الانفعالات والمفكرة البصرية المكانية للذاكرة العاملة

1. تحليل أداء المفكرة البصرية المكانية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مكعبات كورسي

1.1 أداء المفكرة البصرية المكانية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي لاختبار مكعبات كورسي قبل عرض مثير القلق المعياري

جدول 8: يوضح المتوسط الحسابي الخاص بأداء أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي لاختبار المفكرة البصرية المكانية وقيمه الدنيا والقصوى والانحراف المعياري

اختبار المفكرة البصرية المكانية	
العدد (N)	40
القيمة الدنيا	5
القيمة القصوى	8.00
المتوسط الحسابي	6.50
الانحراف المعياري	1.20
معامل التباين	1.45

تبين نتائج القياس القبلي للمفكرة البصرية المكانية لدى أفراد المجموعة التجريبية المتضمنة في الجدول 8، إلى أن متوسط الدرجات المحصل عليها هو (X=6.50) بانحراف معياري يقدر ب (σ=1.20). كما بلغت القيمة الدنيا للاختبار أربع درجات وهي القيمة التي تناسب المتتالية التي تضم خمس أرقام، في حين بلغت القيمة القصوى في الاختبار ثمان درجات، وهي القيمة المرتبطة باستدعاء المتتالية الأخيرة في اختبار الحلقة المفكرة البصرية المكانية والتي تضم تسعة أرقام.

1.2 أداء المفكرة البصرية المكانية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار مكعبات كورسي بعد عرض مثير القلق المعياري:

جدول 9: يوضح المتوسط الحسابي الخاص بأداء أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار مكعبات كورسي وقيمه الدنيا والقصوى والانحراف المعياري

اختبار المفكرة البصرية المكانية	
العدد	40
القيمة الدنيا	03.00
القيمة القصوى	07.00
المتوسط الحسابي	4.60
الانحراف المعياري	1.08
معامل التباين	1.18

تشير معطيات الجدول 9، إلى نتائج القياس البعدي لأداء المفكرة البصرية المكانية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي، وقد بلغ متوسط الدرجات المحصل عليها من طرف أفراد هذه المجموعة(X=4.60)، بانحراف معياري يقدر ب (σ=1.08). كما أن أدنى درجة حصل عليها المفحوصون في هذا الاختبار هي ثلاث درجات وهي القيمة التي تناسب المتتالية التي تضم أربعة أرقام، في حين بلغت القيمة القصوى في الاختبار سبع درجات، وهي القيمة المرتبطة بالمتتالية الأخيرة في اختبار مكعبات كورسي والتي تضم (8) أرقام.

2. تحليل أداء المفكرة البصرية المكانية لدى أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مكعبات كورسي

1.2 أداء المفكرة البصرية المكانية لدى أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي لاختبار مكعبات كورسي قبل عرض المثير المحايد المعياري

جدول 10: يوضح المتوسط الحسابي الخاص بأداء أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي لاختبار مكعبات كورسي وقيمه الدنيا والقصوى والانحراف المعياري

اختبار المفكرة البصرية المكانية	
العدد	40
القيمة الدنيا	04.00
القيمة القصوى	08.00
المتوسط الحسابي	6.48
الانحراف المعياري	1.04
معامل التباين	1.08

تشير معطيات الجدول 10، وبعد إجراء التحليل الوصفي لنتائج اختبار الأرقام العادية للقياس القبلي لأداء الحلقة الفونولوجية لدى أفراد المجموعة الضابطة، أن متوسط الدرجات المحصل عليها في هذا القياس هو (X=6.48) بانحراف معياري يقدر ب (σ=1.04). كما أن القيمة الدنيا للاختبار بلغت أربع درجات، في حين بلغت القيمة القصوى في الاختبار ثمان درجات.

2.2 أداء المفكرة البصرية المكانية لدى أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مكعبات كورسي بعد عرض المثير المحايد المعياري

جدول 11: يوضح المتوسط الحسابي الخاص بأداء أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مكعبات كورسي وقيمه الدنيا والقصوى والانحراف المعياري

اختبار المفكرة البصرية المكانية	
العدد	40
القيمة الدنيا	04.00
القيمة القصوى	08.00
المتوسط الحسابي	6.45
الانحراف المعياري	1.05
معامل التباين	1.11

تشير نتائج القياس البعدي للمفكرة البصرية المكانية لدى أفراد المجموعة الضابطة المعبر عنها إحصائيا في الجدول 11، إلى أن متوسط الدرجات المحصل عليها هو (X=6.45) بانحراف معياري يقدر ب (σ=1.05). كما أن القيمة الدنيا للاختبار بلغت أربع درجات، وهي القيمة التي تناسب المتتالية التي تضم خمس أرقام، في حين بلغت القيمة القصوى في الاختبار ثمان درجات، وهي القيمة المناسبة للمتتالية الأخيرة في اختبار المفكرة البصرية المكانية والتي تضم تسع أرقام.

3. الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات اختبار أداء المفكرة البصرية المكانية للذاكرة العاملة لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مكعبات كورسي

جدول 12: يوضح نتائج اختبار(ت) للفروق الإحصائية بين متوسطي درجات اختبار مكعبات كورسي لدى المجموعتين التجريبية والضابطة

أداء المفكرة البصرية المكانية	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			قيمة T	درجة الحرية	قيمة الدلالة(p)	القرار
	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
القياس القبلي	40	6.50	1.20	40	6.44	1.08	-0.481	158	0.631 P>0.01	غير دال

القياس البعدي	40	4.60	1.08	40	6.45	1.05	-10.93	158	0.000 P<0.01	دال

بعد القيام باختبار(ات) المقارن(ة) للأداء القبلي والبعدي للحلقة الفونولوجية **لعينتين مستقلتين**، وانطلاقا من معطيات الجدول 12، نجد أن أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في اختبار مكعبات كورسي متقارب جدا: إذ بلغ متوسط الأداء الخاص بالمجموعة الأولى (X=6.40)، أما متوسط الأداء المتعلق بالمجموعة الضابطة فيساوي (X=6.40). وحيث أن قيمة الدلالة الإحصائية بلغت (p=0.069)، فإنه ليس هناك فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات القياس القبلي لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

كما أشار اختبار (ت)، إلى أن متوسط أداء الحلقة الفونولوجية في القياس القبلي لدى أفراد المجموعة التجريبية عرف تراجعا بعد تعرض هؤلاء للمثيرات العاطفية المستحثة لانفعال القلق إذ بلغ (X=4.60)، وهذا يدل على أن هناك تأثير **سلبي** لمثيرات القلق على أداء المفكرة البصرية المكانية في نظام الذاكرة العاملة عند الأطفال من المجموعة التجريبية.

وهو الأمر الذي لا يمكن أن ينسحب على متوسط أداء أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي بعد عرض المثير المحايد، حيث لم يسجل أي تراجع في اختبار مكعبات كورسي، بل عرف الأداء- وكما هو حال متوسط القياس البعدي لأفراد المجموعة الضابطة في اختبار الأرقام العادية- تقدما وإن كان طفيفا.

وبالتالي، فهذا التراجع الذي حصل في متوسط درجات القياس البعدي للاختبار لدى أفراد المجموعة التجريبية **دال إحصائيا عند الحد α=0.01، وهذا ما يوافق فرضيتنا** التي انطلقنا منها والتي افترضت أنه" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المفكرة البصرية المكانية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة الضابطة، يعزى إلى متغير القلق".**

ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون أفراد المجموعة التجريبية تعرضوا لمثير القلق قبل إجراء القياس البعدي. فالصور والمشاهد المخيفة، وكما يسميها "بادلي" (1980) بالمثيرات العارضة، تنفذ إلى المستودع البصري- المكاني في نظام الذاكرة العاملة بشكل حتمي ومباشر. إذ أن مستوى الانتباه لدى المفحوصين يقل بشكل دال جراء هذه المثيرات الانفعالية غير السارة، وهو الأمر الذي يشوش على المهمة التي يجري إنجازها من طرف المفحوصين أثناء القياس البعدي لاختبار مكعبات كورسي.

وبالمقابل لم يتراجع متوسط أداء هذه البنية الذاكرية الفرعية لدى المجموعة الضابطة في القياس البعدي لعدم تعرضهم لمشاهد مخيفة قبل إجراء هذا القياس. فالمثيرات المحايدة لم تؤثر على تركيز وانتباه المفحوصين من هذه المجموعة، وبالتالي لم تتأثر قدرة التعرف على موضعة المكعبات لدى هؤلاء.

مناقشة النتائج

بالنسبة **للنتيجة الأولى**، والتي تؤكد أن انفعال القلق يؤثر على أداء الحلقة الفونولوجية للذاكرة العاملة، هو استنتاج خلصت إليه مجموعة من الدراسات كدراسة **كالفو إيزنك** (1992) التي أكدت على أن الإثارة الانفعالية عامة، والقلق على وجه

التحديد، تؤدي إلى خفض أداء المكون اللفظي للذاكرة العاملة. فقد قاما بمقارنة معدل درجات الأداء القبلي بمعدل درجات الأداء البعدي في اختبار المكون اللفظي للذاكرة العاملة عند عينة تتكون من 42 طفلا، قاما بتوزيعها ضمن مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد توصلا إلى أن المكون اللفظي في نظام الذاكرة العاملة يتأثر سلبا بعد عرض مثير القلق مقارنة بأداء المفحوصين بعد عرض المثير المحايد (Calvo & Eysneck, 1992).

هذه النتيجة هي نفسها التي توصلا إليها الباحثان كريستيانسون ونيلسون (2002) اللذان أكدا في دراستهما بأن الذاكرة العاملة اللفظية عند الأطفال من الفئة العمرية 5 إلى 10 سنوات، تتأثر بشكل دال إحصائيا بالمثيرات الانفعالية السلبية وعلى رأسها القلق والقلق والحزن. وقد أكدا أن الأطفال سريعا ما يتأثر أداؤهم المعرفي بالحالات النفسية غير السارة وذلك بعد أن وضعهم تحت تأثير مثيرات انفعالية تجريبية باستخدام صور ومشاهد معيارية. وبالمقابل، أكدا بأن الانفعالات السارة كالفرح تقوي من أداء الكفاءات المعرفية عند الأطفال (Christianson, 1991).

وفي نفس الإطار، انطلقت دراسة **فرتوخ** (2014) من فرضية مؤداها أن أداء الأطفال الذين يخضعون لتحفيز إيجابي أو سلبي يكون أداء المكون اللفظي في نظام الذاكرة العاملة ضعيفا مقارنة مع التحفيز المحايد. وللتأكد من هذه الفرضية، اعتمد عينة من الأطفال تكونت من 80 طفلا وطفلة، تم توزيعها ضمن ثلاث مجموعات: مجموعة التحفيز الإيجابي، ثم مجموعة التحفيز السلبي، فمجموعة التحفيز المحايد. ولقياس أداء الحلقة الفونولوجية، تم توظيف اختبار سعة الأرقام.

وقد خلصت هذه الدراسة، إلى أن الحالة المزاجية السلبية تؤثر على أداء الحلقة الفونولوجية للذاكرة العاملة اللفظية، في حين لم يتأثر أداء المفحوصين بعد عرض المثيرين الإيجابي والمحايد. وتفسير ذلك حسب الدارسين، هو أن انفعال القلق أو القلق يستهلكان مجموعة من الموارد في نظام الذاكرة العاملة حين إجراء الاختبار البعدي لقياس أداء الحلقة الفونولوجية (Farthoukh, Chanquoy & Piolot, 2014).

لكن، إذا كانت فرضيتنا الأولى صحيحة بعد إجراء اختبار الأرقام العادية على عينة بحثنا، وإذا كانت هذه النتيجة تتوافق والعديد من الدراسات العلمية من جهة أخرى، فثمة دراسات علمية أخرى تتعارض نتائجها مع النتيجة التي توصلنا إليها. ففي دراسة **للانغلي** (2016) والتي قارنت بين تأثير انفعال القلق وتأثير انفعال المفاجأة على أداء الذاكرة العاملة عامة والذاكرة اللفظية والبصرية، أكدت أن انفعال القلق يحسن من أداء الذاكرة العاملة ولا يضعفها. ذلك لأن الحالة المزاجية الإيجابية قد تؤدي إلى استراتيجيات معالجة أقل في الجهد المبذول، عكس الحالة المزاجية السلبية التي يحاول أصحابها تحسين هذه الحالة الانفعالية بالزيادة من الجهد المعرفي، وهو ما يفسر تحسين انفعال القلق لبعض المهام المعرفية الذاكرية، حسب الدراسة (langley, 2016).

أما بالنسبة للنتيجة الثانية، فهي تتطابق مع ما توصلت إليه دراسة **ليب ووترز** (2008)، بحيث أكدا على أن الانفعال غير السار كيفما كان يؤثر على الذاكرة العاملة خصوصا على مستوى المكون البصري، مقارنة بالمثيرات المحايدة، ذلك لأن المراقبة الانتباهية في إنجاز مهمة ثانوية مشوشة أو التركيز على المظاهر غير الانفعالية في الوضعية التجريبية(Lipp & Waters, 2008)

كذلك دراسة **كراي وريبون ولافريك** (2003)، بينت أن المثيرات التي تستحث انفعال القلق والقلق يؤثران بشكل دال إحصائيا على المعلومات البصرية المكانية في الذاكرة العاملة للمفحوصين وليس المعلومات اللفظية. ففي نظر الدارسين، فكلما زادت درجات القلق والقلق عند المفحوصين، زاد معدل ضربات القلب لديهم، وبالتالي زاد ضعف أداء المفكرة البصرية المكانية في نظام الذاكرة العاملة، وهو ما لم يتم ملاحظته بالنسبة للمكون اللفظي (Gray, Lavric, & Rippon, 2008) .

وهو التفسير ذاته الذي أشارت إليه دراسة **أوشنر** (2000)، الذي أكد أن الإثارة قد تزيد من مدة التركيز الانتباهي على المحفزات المثيرة مثل القلق، كما أضاف أنه من خلال التأثير على انتقائية الانتباه، يتم إثارة المحفزات بشكل أكثر تميزا، مما ينتج عنه تأثر الذاكرة العاملة بشكل دال بهذه المحفزات (Ochsner, 2005).

كما يمكن كذلك تفسير كيفية تأثير انفعال القلق على المفكرة البصرية المكانية من خلال ما أشارت إليه دراسة كل من **ماثر وساثرل** (2011) حول نظريتهما المسماة: **المنافسة المنحازة على الإثارة** Arousal-biased-competition-theory، أي أن تأثير الإثارة على الذاكرة العاملة بالنسبة للمثيرات غير الانفعالية يعتمد على أولوية تلك المثيرات في وقت الإثارة، فتعزز الإثارة الإدراك والذاكرة العاملة للمثيرات ذات الأولوية العالية، ولكن يضعف الإدراك والذاكرة للمثيرات ذات الأولوية المنخفضة (Mather & Sutherland, 2011).

هناك تفسير آخر محتمل للنتيجة التي توصلنا إليها، وهو ما يرتبط بنظرية **معالجة ما بعد الحدث**. ووفقا لفرضية ما بعد المثير، فقد تستهلك تجربة انفعالية مثيرة (عرض مشاهد مخيفة) مزيدا من الجهد، مما سيقلل من الجهد الذي ينبغي بذله في أداء اختبارات الذاكرة العاملة البصرية.

فهذا المصطلح (ما بعد المثير) يشير إلى عملية إنشاء روابط بين المعلومات التي تمت مواجهتها حديثا، والمعلومات المخزنة مسبقا.

إن بؤرة الانتباه البصري سوف تتشتت بفعل القلق والقلق. بالمقابل، فالمزاج الإيجابي يحفز السلوك الاستكشافي الميسر للمهام الإبداعية، في حين أن القلق أو القلق يؤثران على المهام التحليلية وتحيز الانتباه اتجاه وجود تهديد خارجي. فالقلق أو القلق الناجم عن الشعور بالتهديد يحد من موارد الانتباه المكانية أثناء أداء مهام الذاكرة العاملة المعقدة.

وهذا ما أكدته دراسة **شايفيروآخرون** (2010)، بأن حالة التهديد التي يشعر بها المفحوص عند تعرضه تجريبيا لمثير القلق يولد تنافسا بين سيرورة الانتباه والمعلومات البصرية المكانية، ولا يحصل هذا حينما يتعلق الأمر بالمعلومات اللفظية (Schaefer, 2010).

نفس التفسير توصلت إليه دراسة نيتشك و**آخرون** (1999)، التي بينت بأن القلق والحزن والقلق انفعالات تؤدي إلى انخفاض أداء المفكرة البصرية المكانية والحلقة اللفظية على حد سواء، فالمحتوى الانفعالي يوجه الانتباه إلى المثيرات الانفعالية وكذا تركيز الانتباه على أبعاد المثير الانفعالي، ويؤثر على المعالجة المراقبة للمعلومات، وهذه السيرورات تؤثر على أداء الذاكرة العاملة (Nitschke, 1998).

وفي دراسة هودي وآخرون (2012)، بينت أن الأطفال، الذين تتراوح أعمارهم ما بين 5 و10 سنوات، حينما يخضعون لتحفيز انفعالي سلبي كالقلق بواسطة نظام الصور العاطفية المعياري. فإن أداءهم في "اختبار مكعبات كورسي" يتراجع بشكل دال إحصائيا مقارنة بالأطفال الذين تم تحفيزهم بشكل إيجابي (Houdé, 2012).

لكن، هناك دراسات علمية أخرى تتعارض نتائجها والنتيجة التي توصل إليها الباحث، مثل دراسة **بوصبيعات** (2018) التي توصلت إلى أن متوسط الأداء البعدي للمفكرة البصرية المكانية لدى أفراد المجموعة التجريبية لم يتراجع بعد عرض مثيرات انفعالي سلبي، بل ارتفع وتحسن بالرغم من أنه غير دال إحصائيا، وهو ذات الأمر بالنسبة لأداء أفراد المجموعة الضابطة بعد عرض المثيرات المحايدة (Bousbaiat, 2021).

خلاصة

لقد اتضح جليا من خلال تحليل النتائج أن تشخيص أثر الانفعالات على اشتغال بنيات الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية ليس بالرهان أو المرمى السهل، بل هو على الأرجح أعقد مما اعتقدنا بالنظر إلى تعدد مظاهر انخراط هذه القدرة المعرفية حينما تتأثر بالانفعالات ولاسيما انفعال القلق.

فالدراسة سعت إلى استكشاف علاقة الانفعالات بالمعرفية، على أساس أن الانفعالات لابد لها من وسيط ذهني وذلك لتقويم المثير الذي يستدعي انفعالا ما. وهكذا تؤثر الانفعالات على أنواع مختلفة من الأداء المعرفي، وتعتبر الذاكرة العاملة إحدى هذه الأنظمة المعرفية التي تتأثر بالانفعالات.

وقد ركزت العديد من الدراسات، والتي سبق التعرض لها في الفصل المتعلق بتحليل ومناقشة النتائج، على الذاكرة العاملة كقدرة عامة، بينما استهدفت دراسات أخرى التباين الحاصل في تأثر الذاكرة العاملة بالانفعالات سواء في الجانب اللفظي أو البصري. غير أننا في بحثنا، عملنا على اختبار البنيات الثلاث لنظام الذاكرة العاملة وفق نموذج بادلي وهيتش لعام 1974.

وقد كشف التحليل الإحصائي عن وجود تأثير للانفعالات (انفعال القلق) على أداء الذاكرة العاملة عند المفحوصين من الأطفال، وذلك من خلال النتائج التالية:

1. هناك تأثير سلبي لانفعال القلق على سعة المكون اللفظي للذاكرة العاملة عند المفحوصين، وبالمقابل لم تتراجع سعة هذا المكون بعد عرض المثير المحايد

2. هناك تأثير سلبي لانفعال القلق على سعة المكون البصري للذاكرة العاملة عند المفحوصين، وبالمقابل لم تتراجع سعة هذا المكون بعد عرض المثير المحايد

وفي ضوء هذه النتائج، تبين إذن أن للانفعالات تأثير على أداء الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية عند الطفل، بحيث أن هذا التأثير يتضح في تقوية إدراك المثيرات الانفعالية مقارنة بالمثيرات المحايدة، بمعنى أن للحالة الانفعالية تأثير على الذاكرة العاملة. فعندما نعمل على تغيير مزاج المفحوصين (حث سلبي) قبل إنجاز مهمة تتعلق بقدرة الذاكرة العاملة في مكوناتها

الثلاث، فإن الأداء يتراجع بشكل دال إحصائيا. فتغيير المزاج يقود إلى تغيير الأداء. وقد اتضح ذلك في البحث عند إنجاز الاختبارات التجريبية.

وقد تأكد لنا سواء من خلال الملاحظات التي جمعناها على امتداد الدراسة التجريبية التي قمنا بها أو من خلال المعطيات التي استقيناها من خالا الدراسات النظرية السابقة، أن أداء الذاكرة العاملة تتأثر بحالة القلق عند الأطفال، مما يسمح بتسلل أفكار ومخاوف طفيلية تشوش على المهمة التي يجري إنجازها. ويؤدي القلق إلى انخفاض أداء الحلقة اللفظية والمفكرة البصرية بالنظر إلى تسلل بعض المعلومات غير المناسبة إلى المستودعين الصوتي والبصري، وتحظى هذه المعلومات بالأولوية للمعالجة مقارنة بالمثيرات المحايدة في الذاكرة العاملة.

فالمحتوى الانفعالي يعمل على توجيه الانتباه اتجاه المثيرات الانفعالية وتركيز الانتباه على أبعاد المثير الانفعالي، ويؤثر أيضا على المعالجة المراقبة للمعلومات، وهذه السيرورات تؤثر على أداء الذاكرة العاملة.

أخيرا وليس آخرا، كان لابد من التأكيد على مسألة مهمة أن الانفعالات تعتبر واحدة من الوظائف المعرفية وليست مستقلة عنها، ولا يظهر ذلك في الجانب المعرفي عند الفرد، بل كذلك في جميع الأنشطة الإنسانية، لان الذاكرة العاملة هي النظام المعرفي الأكثر وظيفية في نظام معالجة المعلومات.

فنتائج الدراسة، أوضحت إلى حد ما دور الانفعالات في تجويد أداء الذاكرة العاملة، وهو ما توصلت إليه أغلب الدراسات في مجال علم النفس المعرفي العصبي. وبالتالي، لابد من إيلاء الكثير من الاهتمام للعلاقة بين الجانب الانفعالي والجانب المعرفي سواء في مجال الحياة النفسية الخاصة بالأفراد أو في كل المجالات المهنية وعلى رأسها مجال التربية والتعليم.

قائمة البيبليوغرافيا

- Bousbaiat, O. (2021). The effect of Fear on working memory in children. *Arab Journal of Psychologie* , *6*, 118-130.
- Calvo, G., & Eysneck, W. (1992). Anxiety and performance: the processing efficiency theory. *Cognition and emotion* , *6*, 409-434.
- Christianson, S. (1991). Remembering emotional events: The fate of detailed. *Cognition and Emotion* , *5*, 81-108.
- Coan, J., & Allen, J. (2003). The state and trait nature of frontal EEG assystementry in emotion. *The asymmentrical brain* , *10*, 567-615.
- Dark, S. (1988). Anxiety and working memory capacity. *Cognition and Emotion* , *4*, 145-154.
- Ekman, P., & Freisen, J. (1983). Autonomic nervous system activity distinguish among emotion. *Science* , *221*, 1208-1260.

- Farthoukh, M., Chanquoy, Y., & Piolot, A. (2014). Influence d 'une induction emotionnelle sur le resenti émotionnel. *Année psychologique , 114*, 251-288.
- Gray, R., Lavric, A., & Rippon, G. (2008). Threat evoked Anxiety dispruts spatial working memory performance: An attention. *Cognition therapy and Research , 12*, 489-504.
- Houdé, O. (2012). Positive emotional context elimentates the framing effect in decition making. *Emotion , 12*, 926-931.
- langley, T. (2016). *the influence of Emotion on Memory for a crime*. Récupéré sur http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/2489.
- Lipp, V., & Waters, M. (2008). Visual searchfor emotional faces in children. *Coginition and Emotion , 22*, 1306-1316.
- Mather, M., & Sutherland, M. (2011). Arousal biased competition in perception and memory. *Percpect psychology , 6*, 114-133.
- Mitras, B., Ghosh, S., & Hiware, K. (2010). Emotion detection from touch interaction during text entry on. *Emotion , 130*, 47-57.
- Nitschke, J. (1998). Modulation Effects of Extraversious on EEG Activity in Axiety. *Cognition and Emotion , 4*, 1123-1313.
- Ochsner, J. (2005). The cognition control of emotion. *Trend of Emotion , 9*, 242-249.
- Schmidt, s. (2003). Out standing memories: The positive and negative effects of nuales on memory. *Journal of Experimental Psychology , 28*, 353-361.
- spachtolz. (2014). Negative affect improuves the quality of memories: Trading capacity for precision in sensory and working memory. *Experimental Psychology* (143), 1450-1456.
- Spies, K., Hesse, F., & Hummitzsh, C. (1996). Mood and capacity in Baddeley's model of human memory. *Zeitschrift fur psychologie , 204*, 367-381.
- Torkin, E. (2020). Emotional imagination in anthropologist encounters. *Mixed Emotion , 12*, 123-140.
- Viellard, S., & Bougaent, J. (2005). Performonces a une tache de mémoire de travail sous induction emotionnelle négative. *Année Psychologique , 12*, 63-104.

Behavioral and emotional disorders

Bouchaib Fennane

Mohammed V University, Rabat. Morocco

Email : fennanebouchaib74@gmail.com

Received	Accepted	Published
3/09/2022	27/12/2022	31/12/2022

DOI: 10.17613/0tk8-fv70

Abstract

This paper aims to shed light on the concept of behavioral and emotional disorders in terms of clarifying their significance, types and causes. The results of this study revealed that behavioral and emotional disorders express a deviation from the standards set for normal behavior in terms of their intensity that exceeds the usual level, as well as the duration of their occurrence that is characterized by abnormal, stereotypical, and random repetition, and in terms of also the negative repercussions on psychological and social life for the individual. Despite the many classifications of these disorders, they are generally classified either as external disorders directed towards others, or into internal disorders directed towards the self. These disorders are also characterized by the multiplicity of factors involved in the process of their formation, including genetic, psychological, and social factors.

Keywords: Disorder; Behavior; Irritability; Behavioral Disturbances; Emotional Disturbances

المجلد 2 العدد 6، 2022
Vol: 2 / N°: 6 (2022)
ISSN: 2701-9233

الاضطرابات السلوكية والانفعالية

بوشعيب فنان
جامعة محمد الخامس، الرباط. المغرب
الايميل: *fennanebouchaib74@gmail.com*

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/09/3	2022/12/27	2022/12/31

DOI: 10.17613/0tk8-fv70

ملخص

تروم هذه الورقة تسليط الضوء على مفهوم الاضطرابات السلوكية والانفعالية من حيث تبيان دلالتها وأنواعها ومسبباتها. وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن أن الاضطرابات السلوكية والانفعالية تعبر عن انحراف عن المعايير المحددة للسلوك العادي من حيث شدتها التي تتجاوز المستوى المألوف، وكذا مدة حدوثها التي تتسم بالتكرار غير الطبيعي والنمطية والعشوائية، ومن حيث أيضا ما يترتب عنها من انعكاسات سلبية على الحياة النفسية والاجتماعية للفرد. وبالرغم من تعدد تصنيفات هذه الاضطرابات، فإنها تصنف عامة إما إلى اضطرابات خارجية موجهة نحو الآخرين، وإما إلى اضطرابات داخلية موجهة نحو الذات. كما تتسم هذه الاضطرابات بتعدد العوامل المتدخلة في سيرورة تشكلها من عوامل وراثية ونفسية وأخرى اجتماعية.

الكلمات المفتاحية: اضطراب، سلوك، انفعال، اضطرابات سلوكية، اضطرابات انفعالية

مقدمة

لم يعد الاهتمام منصبا فقط على اضطرابات التعلم بل اتسعت دائرة الاهتمام أيضا بما يرتبط بالسلوك من صعوبات، خاصة تلك الصعوبات السلوكية التي تتخذ طابعا دائما ومتكررا يتجاوز المألوف ويتعدى التدخلات العادية إلى تدخلات أطراف أخرى، وبمعنى أدق عندما يتعلق الأمر باضطرابات سلوكية. ومرد ذلك الاهتمام المتزايد إلى ما تخلفه هذه الاضطرابات من انعكاسات سلبية كبيرة على الصحة النفسية والاجتماعية للفرد، حيث أن هذه الأضرار يمكن أن تتفاقم في حالة تجاهلها وجعل سيرورة علاجها ترتكز على التدخلات البعدية بدلا من الحلول ذات الطبيعة الاستباقية.

لذا تأتي هذه الدراسة النظرية للمساهمة في تسليط الضوء على مفهوم الاضطرابات السلوكية والانفعالية من حيث تبيان طبيعتها ومسبباتها وأصنافها والخصائص السلوكية التي تميز الأطفال الذين يشكون منها مقارنة مع نظرائهم من الأطفال الآخرين سواء على مستوى تصرفاتهم الفردية أو على مستوى علاقاتهم الشخصية وتفاعلاتهم الاجتماعية. لأجل ذلك، سنتناول هذا المفهوم وفق ثلاثة محاور متكاملة بدء بتبيان دلالة الاضطرابات السلوكية والانفعالية ومرورا بتحديد أصنافها ووصولا إلى إبراز العوامل المتدخلة في سيرورة تشكلها.

1. تعريف الاضطرابات السلوكية والانفعالية

تعبر الصعوبات السلوكية عن تمظهرات لردود أفعال مرتبطة بسياق محدد، وهي راجعة في الغالب إلى عوامل المحيط. كما تتميز هذه الصعوبات بعدم انتظام حدوثها وبكون درجة حدتها لا تتجاوز المستوى الطبيعي، كما أن إدخال تعديلات في المحيط المدرسي للتلميذ يمكن أن يكون كافيا لتجاوزها (DE L'ÉDUCATION, 2001, pp. 15-16). أما بالنسبة لاضطرابات السلوك فهي مشاكل أكثر خطورة ترتبط بالقدرة على التكيف، والتي يمكن أن تتمظهر من خلال سلوكات غير ملائمة. كما أن هذه الاضطرابات يمكن أن تحدث في مختلف مناحي حياة الطفل، في الأسرة والمدرسة وكذا خلال أوقات الفراغ. لذلك تحيل الاضطرابات في السلوك على مشاكل معقدة في التكيف، بحيث يستدعي علاجها تدخل أطراف أخرى تتجاوز الإطار التربوي العادي (Gaudreau, 2011, p. 124). وعليه، تتحدد الاضطرابات السلوكية والانفعالية باعتبارها سلوكات غير مقبولة اجتماعيا ولها انعكاسات سلبية على الفرد ومحيطه الاجتماعي، إذ تحيل على وجود انحراف عن السلوك المتعارف عليه، بحيث تبدو غريبة مقارنة مع السلوكات العادية، وبذلك تشكل عاملا معيقا لعملية اكتساب الفرد للمعارف والمهارات الحياتية والأكاديمية (الخروصي، 2016، صفحة 42). كما تحيل الاضطرابات السلوكية الانفعالية على مجموعة من السلوكات المنحرفة التي تتكرر باستمرار وتتمثل في الاندفاع والعدوان والاكتئاب والانسحاب. ولفهم طبيعة الاضطرابات السلوكية الانفعالية بشكل أعمق، سنتطرق في الفقرة الموالية لأنواع هذه الاضطرابات.

2. أنواع الاضطرابات السلوكية والانفعالية

إن الهدف من تصنيف الاضطرابات السلوكية والانفعالية هو تنظيم المعلومات التي من شأنها أن تساهم في وصفها وتحديد أبعادها بشكل يضمن إمكانية بناء تدخلات مناسبة لطبيعة هذه السلوكات المضطربة (أسامة، 2011، صفحة 45). وبالرغم من تعدد معايير تصنيف الاضطرابات السلوكية والانفعالية، فإنه يمكن النظر إلى هذه الاضطرابات إما أنها تعبر عن

اضطرابات خارجية، بحيث تكون موجهة نحو الآخرين كالعدوان والنشاط الزائد مثلا، وإما أنها تحيل على اضطرابات سلوكية داخلية، بحيث تتخذ صورة اجتماعية انسحابية كالاكتئاب والانسحاب والقلق (يحي، 2002، صفحة 19).

1.2. الاضطرابات السلوكية الانفعالية الخارجية

1.1.2 السلوك العدواني

يتحدد السلوك العدواني كسلوك هجومي قائم على الإكراه والإيذاء، وبذلك يعتبر سلوكا اندفاعيا يتجه نحو الإكراه أو إيقاع الأذى. وبهذا المعنى يكون العدوان اندفاعا هجوميا تضعف معه عملية ضبط الفرد لنوازعه الداخلية. كما يتم التعبير عن السلوك العدواني بأي رد فعل يهدف إلى إيقاع الأذى بالآخرين. وعليه، يعبر العدوان عن سلوك وليس عن انفعال أو حاجة، فالعدوان عبارة عن أفعال قد تسبب جرحا جسديا أو نفسيا لشخص آخر. وتشمل الأفعال العدوانية سلوكات جسدية وسلوكات لفظية كالإهانة والتحقير والشتم (القمش والمعايطة، 2007، الصفحات 202-203).

2.1.2. النشاط الزائد

يحيل النشاط الزائد على نشاط حركي زائد عن الحد الطبيعي، بحيث يتميز بحدته واستمراره لمدة طويلة، بحيث يكون الطفل ذي النشاط الزائد عاجزا عن السيطرة على حركاته، بل تكون حركاته مستمرة وغير هادفة وعشوائية، وتتم في أوقات غير مناسبة، كما يجد صعوبة في الاستقرار (لحمري، 2015، صفحة 72). ويتميز الطفل ذي النشاط الزائد بالاندفاعية وبتشتت الانتباه. بحيث يكون الطفل مندفعا غير قادر على التحكم في سلوكاته، فيظل يتحرك بدون سبب أو هدف واضح، بحيث تتميز حركاته بالاستمرار وعدم الانتظام وتفتقر إلى التركيز (محمود والصياد، 2016، صفحة 8). كما يميل الطفل المندفع إلى التسرع في الاستجابة للأشياء دون تفكير مسبق، ويتميز بالعجز عن التركيز لمدة معينة لإنجاز عمل معين، بحيث ينتقل بسرعة من عمل إلى آخر دون إتمامه وتتميز قراراته بالتسرع، ولا يحترم الآخرين أثناء الحديث، بل يعمل على مقاطعتهم باستمرار (حسن السيد، 2014، الصفحات 606-630). كما يكون انتباه هؤلاء الأطفال مشتتا بسبب انجذابهم لأي مثيرات خارجية بغض النظر عن شدتها أو بمدى ارتباطها بموضوع الانتباه الأصلي، كما أن انتباههم لموضوع معين لا يتم بفعالية، بحيث يتم إهمال الكثير من العناصر الأساسية المرتبطة بهذا الموضوع (ناصر، 2014، صفحة 27). ويكون انتباه هؤلاء الأطفال ضعيفا في المواقف التي تتطلب الانتباه والتركيز، أو تلك التي تفتقر إلى الجاذبية والمتعة أو التي تكون صعبة ومفروضة عليهم وغير نابعة من حاجاتهم المعرفية والمهارية والسلوكية (ناصر، 2014، صفحة 28). كما يستجيب هؤلاء الأطفال بسرعة لتأثير مثيرات أخرى خارجية بالرغم من بعدها عن هذا النشاط، مما يجعلهم غير قادرين على فهم تعليمات العمل، بقدر ما ينتقلون من نشاط لآخر دون إتمام الواجب المطلوب (سيسالم، 2006، صفحة 42).

ولذلك تتحدد الأعراض المرتبطة بقصور الانتباه في العديد من المظاهر، كفشل الفرد في الانتباه للتفاصيل، وارتكاب أخطاء بسبب غياب التركيز بأنشطته، كما تواجهه صعوبة في الانتباه المستمر في المهام أو أنشطة اللعب، لذا يعجز عن الاستماع لحديث مباشر. ولا يتبع التعليمات، ويفشل في إنهاء أعماله (حسن السيد، 2014، صفحة 613).

2.2. الاضطرابات السلوكية الانفعالية الداخلية

1.2.2. الاكتئاب

يتحدد الاكتئاب كاضطراب سلوكي داخلي يتميز صاحبه بانخفاض المزاج والإحساس بالدونية المقرون بفقدان الاهتمام بالأنشطة وعدم الشعور بأية متعة عند القيام بها، كما تضعف القدرة على التركيز، الشيء الذي يساعد على ظهور مجموعة من العلامات التي تؤشر على وجود الذات في بيئة نفسية صعبة حيث التعب والحزن وتنامي الأفكار السلبية ومشاعر القلق والغضب (اليز، 2012، صفحة 87). ويتميز الأطفال الذي يشكون من الاكتئاب بالاعتماد على الآخر والعجز والغضب والانعزال، وفي حالات الغضب الشديد يهددون بإيذاء أنفسهم، كما تتبلور لديهم بعض الأفكار السلبية التي يمكن أن تجرهم إلى الانتحار (القمش والمعايطة، 2007، صفحة 172).

وتتعدد العوامل المتدخلة في حدوث السلوك الاكتئابي، إذ يمكن أن ترتبط بوجود اختلالات هرمونية، كما يمكن أن ترتبط المشاعر الاكتئابية بالتصورات الخاطئة للفرد سواء لمصادر النجاح والفشل في حياته، وكذا للأسباب السارة والحزينة في حياته ، لذلك تحدث هذه المشاعر عندما يكون الفرد مقتنعا بأنه لا يستطيع التكيف مع مشكلات الحياة اليومية، كما يرتبط الاكتئاب بطريقة تفكير الفرد، بحيث يتحدد مزاج الفرد تبعا للطريقة التي يسلكها في معالجة المعلومات وتفسيره للحوادث التي يعيشها(القمش و المعايطة، 2007، صفحة 277). ويمكن أن يصاب الفرد بالاكتئاب نتيجة تعرضه لتجارب نفسية سلبية كالقلق والتوتر والشعور بالذنب والعجز والضعف عن فعل شيء ما (القمش والمعايطة، 2007، صفحة 173). إلى جانب ذلك، تؤدي البيئة الأسرية المضطربة حيث العنف بين الأبوين إلى ظهور مشاعر اكتئابية لدى الأطفال الذين يتميزون بحساسية مفرطة. (القمش والمعايطة، 2007، صفحة 274).

2.2.2. القلق

يعبر القلق عن استجابة انفعالية لخطر يخشى الفرد من وقوعه. كما يشير إلى حالة من عدم الارتياح والتوتر الشديد بسبب خبرة انفعالية غير سارة لدى الفرد كشعوره بخوف أو تهديد دون معرفته للأسباب الدافعة لذلك (القمش و المعايطة، 2007، صفحة 255). ويظهر القلق في السلوك الملاحظ المصحوب بالخوف والتوتر والاضطراب، والذي يكون نتيجة وجود خطر غير واضح لدى الفرد من حيث أسبابه و مصدره (يحي، 2002، صفحة 93). كما يمكن أن يظهر القلق في الظروف العادية لدى الفرد كرد فعل على الضغط النفسي أو الإحساس بالخطر في محيطه الخارجي، وفي هذه الحالة يكون ذا منشأ خارجي، في حين أن القلق ذي المنشأ الداخلي يبقى غير واضح في أسبابه ومصدره، إذ يشكل حالة مرضية لكون أن الفرد في مثل هذه الحالة يتعرض لنوبات من القلق الشديد بدون وجود سبب ظاهر لذلك. وهناك القلق الحالة الذي يعبر عن انفعال طارئ ناتج عن مثيرات معينة، وهي حالة داخلية تتسم بمشاعر التوتر والخطر المدركة شعوريا وتزول باختفاء المثيرات التي تثيرها. أما قلق السمة فهو يشير إلى حالة ثابتة نسبيا لدى الشخصية، والتي تختلف من فرد لأخر وفق الخصوصيات النفسية والظروف البيئية. علاوة على ذلك، يرى فرويد (Freud) أن هناك القلق العادي و الطبيعي أي القلق الموضوعي الذي يعبر عن رد فعل طبيعي للفرد عند إدراكه لوجود خطر خارجي، وهناك القلق العصابي الذي يتصف بالغموض وعدم الصلة بالواقع الموضوعي (القمش و المعايطة، 2007، الصفحات 255-257).

3.2.2. الخجل الاجتماعي

يتحقق تكيف الفرد مع ذاته ومع الآخرين المحيطين به من خلال إشباع حاجاته في ضوء متطلبات البيئة، ويقتضي هذا الإشباع تفاعلا مستمرا وإيجابيا مع الآخرين الذين يحيطون به ويتعاملون معه. وإذا كان هذا التفاعل ناجحا حقق الفرد إشباع حاجاته، وإذا لم يستطع تحقيق ذلك، فإنه لا يتمكن من الحصول على التكيف والتوافق السليم. ويرجع عدم تكيف الفرد إلى عوامل خارجية ناتجة عن الظروف البيئية المحيطة به، وكذا عوامل داخلية شخصية ناتجة عن وجود نقص في المهارات الاجتماعية أو عيب عضوي أو خلل نفسي. ويعتبر الخجل من بين الأسباب الشخصية النفسية التي تحول دون تمكن الفرد من إشباع حاجاته، وبالتالي العجز عن تحقيق التكيف السليم سواء مع ذاته أو مع الآخرين المحيطين به. وعليه، يعبر الخجل عن مشكلة نفسية مرتبطة بعدم الشعور بالأمن، لأنه يصف الأفراد الذين لديهم نقص في الثقة بالنفس ويتملكهم شعور الخوف والقلق. كما يحيل على خبرة راكمها الفرد في مواقف اجتماعية لم يتمكن من التلاؤم معها كوجوده مع الأفراد غير المألوفين، و بذلك يتحدد الخجل هنا كخبرة شخصية، الشيء الذي يجعل منه شكلا من أشكال القلق الاجتماعي(القمش و المعايطة، 2007، الصفحات 223-224). ويصاحب الخجل أعراض متعددة متفاعلة فيما بينها وغير منفصلة بعضها عن البعض الآخر، فهناك أعراض سلوكية كتجنب الاتصال البصري والمواقف المخيفة، والتحدث بصوت منخفض جدا وعدم الطلاقة اللفظية وعدم المبادرة الاجتماعية، والانعزال والصمت في المواقف التي تتضمن تفاعلا اجتماعيا. وهناك أعراض فسيولوجية، ومن مظاهرها الخوف من فقدان السيطرة وشعور الفرد بكونه غير موجود، إضافة إلى الارتجاف والتعرق وجفاف الفم، وكذا أعراض معرفية من مظاهرها انخفاض في تقدير الذات والتمركز حول الذات وزيادة الوعي بالذات وامتلاك أفكار سلبية حول المواقف والآخرين، والخوف من التقييم السلبي، وامتلاك الفرد لتوقعات سلبية لتفاعله الاجتماعي، إذ يجد صعوبة في التفكير أثناء التفاعل الاجتماعي. كما تعترضه صعوبات على مستوى بناء علاقات اجتماعية جديدة، ولا يتمكن من الاستفادة من المواقف الاجتماعية، ولا يهتم بالوقت والتاريخ، قليل التعبير اللفظي وغير اللفظي، لا يستطيع الاستمتاع بخبرات الحياة الجديدة، ولا يملك القدرة على المبادرة وتقديم نفسه. كما للخجل أعراض انفعالية من مظاهرها الارتباك والشعور بالحزن والعزلة والاكتئاب والقلق والشعور بعدم الأمن (القمش والمعايطة، 2007، الصفحات 225-226).

4.2.2. الانسحاب الاجتماعي

يعبر الانسحاب الاجتماعي عن نمط من السلوك الذي يتميز بإبعاد الفرد نفسه عن الانخراط في أنشطة الحياة العادية، ويرافق ذلك شعوره بالإحباط والتوتر والقلق، ورفضه للتعاون مع الآخرين والإحساس بعدم تحمل المسؤولية. فالأطفال المنسحبون اجتماعيا هم أولئك الذين يظهرون درجات متدنية من التفاعلات السلوكية والاجتماعية. فالانسحاب الاجتماعي بصورة عامة هو ميل الفرد إلى تفادي التفاعل الاجتماعي، وتجنب المشاركة في المواقف الاجتماعية، والافتقار إلى أساليب التواصل الاجتماعي (القمش والمعايطة، 2007، الصفحات 234-233). وتتمثل مظاهر الانسحاب الاجتماعي في العديد من الأعراض كالانعزال وتفادي الدخول في تفاعلات اجتماعية والتزام الصمت في مواقف اجتماعية أو في نشاطات مشتركة تنبني على التحدث مع الآخرين، حيث يتملك الفرد شعور قوي بعدم الارتياح لمخالطة الآخرين والتفاعل معهم، مما يتولد لديه شعور بعدم السعادة والمعاناة التي قد تصل إلى حد الاكتئاب، كما قد تنطوي على انفعالات وسلوكيات أخرى كالقلق والتلعثم في الكلام والشعور بالنقص والدونية، وعدم الوعي بالذات، والخوف من الآخرين.

3. أسباب الاضطرابات السلوكية والانفعالية

يرتبط حدوث الاضطرابات السلوكية والانفعالية بتداخل العوامل النفسية والبيئية، بحيث يصعب تحديد سبب واحد مؤكد لهذه الاضطرابات. فقد يتأثر سلوك الفرد بالعوامل الجينية والعصبية، وكذلك البيوكميائية. بحيث يبقى تأثير العوامل الوراثية حاضرا على مستوى تزويد الفرد باستعدادات بيولوجية لإمكانية حدوث هذا الاضطراب أو ذاك، شريطة توفر عوامل أخرى قادرة على تنشيط هذه الإمكانات كالتعرض مثلا لمواقف سلبية كالأزمات الاجتماعية والعاطفية وغيرها من الخبرات المؤلمة (يحي، 2002، صفحة 32). كما يتأثر أيضا سلوك الفرد بالعديد من العوامل النفسية التي تفرزها الأحداث الحياتية التي يعيشها بشكل سلبي كعدم إشباع حاجاته العاطفية، و تنشئته اعتمادا على أساليب سلبية كالإهمال والتجاهل والتهديد والعقاب والقسوة. بحيث تتسبب الأساليب السلبية في الرعاية في حدوث اضطرابات سلوكية وانفعالية لدى الطفل، وقد تتخذ عدة تمظهرات كفقدان الثقة في النفس، وتدني مستوى مفهوم الذات، واضطراب النطق والكلام والقلق والانطوائية (أسامة، 2011، صفحة 53).

إلى جانب ذلك، تشكل الأسرة الوسط الاجتماعي الأول الذي يستقبل الطفل ويتفاعل معه، فهو الوسط الذي يعتمد عليه هذا الأخير في تلبية احتياجاته وتنمية قدراته ومعارفه ومهاراته. فعلاقة الطفل بأمه هي العلاقة التي تؤسس لباقي العلاقات، بحيث تؤثر طبيعة اتجاهات الأم نحو طفلها ونوعية الخدمات التي تقدمها له تأثيرا كبيرا في نموه النفسي والجسمي والعقلي، وفي تطور خصائصه وأنماطه السلوكية. في هذا الصدد يرى أسامة فاروق أن الحماية الزائدة والخوف الشديد على الطفل قد يساعد على ظهور الاضطرابات السلوكية والانفعالية (أسامة فاروق، 2009، الصفحات 91-92). كما يشكل عدم اتساق وتماسك علاقة الطفل بوالديه عامة والتفاعل السلبي بين الطفل وأمه على وجه التحديد عاملا أساسيا لظهور العديد من الاضطرابات السلوكية والانفعالية الشديدة (يحي، 2002، صفحة 33). إلى جانب ذلك، تزداد حدة المشاكل السلوكية للأطفال جراء احتكاكهم بتجارب نفسية وعاطفية مؤلمة كالضرب والإهمال (أسامة، 2011، الصفحات 52-53). وتلعب العوامل المدرسية دورا أساسيا في تزويد الأطفال بأنماط سلوكية متعددة سواء بتعزيز السلوكات المكتسبة في أوساطهم الأسرية أو بتمكينهم من الاحتكاك بأنماط سلوكية جديدة يفرزها انتماءاتهم للوسط المدرسي، إذ يمكن لهذه العوامل المدرسية أن تساعد إما على ظهور سلوكات إيجابية أو سلبية، بحيث إنه إذا كان الوسط المدرسي يتسم بخصائص إيجابية كالتنظيم الجيد والحضور المتميز للأطر التربوية على مستوى أنشطة الحياة المدرسية، فإن ذلك يساعد على تقديم أفضل الخدمات التعليمية. لكن افتقاد المؤسسة لمثل هذه الخصائص يجعلها وسطا عاجزا على تلبية الحاجيات النفسية والمعرفية والعاطفية للأطفال، الشيء الذي يسهم في ظهور مشكلات سلوكية وفي زيادة حدة أخرى. لذلك تلعب الخبرات التي يتعرض لها الطفل في الوسط المدرسي دورا بارزا في ظهور الاضطرابات السلوكية والانفعالية، إذ تشكل الرفقة السيئة مع الأقران، وتذبذب أساليب المعاملة من قبل المدرسين عاملا محفزا على ظهور أنماط سلوكية مضطربة أو مضاعفة حدة سلوكات أخرى. فالمدرس الذي لا يراعي في تدخلاته ما يوجد بين تلامذته من فروقات فردية، يدفعهم إلى القيام بردود أفعال عدوانية نحوه أو تجاه البيئة الصفية والمدرسية، كأن يلجأ بعض التلاميذ إلى القيام بالضوضاء والشجار بصورة مفرطة، والتلفظ بعبارات عدوانية، والتحرك داخل الصف بدون مراعاة لقواعد وضوابط الفصل الدراسي (القمش والمعايطة، 2007، الصفحات 27-28).

4. الخلاصة

تشكل الاضطرابات السلوكية والانفعالية انحرافات عن المعايير السلوكية العادية والمقبولة اجتماعيا من حيث حدتها التي تتجاوز المستوى العادي ومدة حدوثها التي تتسم بالتكرار والعشوائية والنمطية، ومن حيث انعكاساتها السلبية سواء على الصحة النفسية أو الاجتماعية للفرد ومن حيث أيضا اتساع دائرة المتدخلين في سيرورة علاجها مقارنة مع الصعوبات السلوكية. كما أنها لا تعبر عن حدث مفاجئ، بقدر ما تتشكل عبر مسار تراكمي تتداخل فيه العديد من العوامل منها الوراثي والنفسي والاجتماعي، بحيث تشكل التجارب الشخصية والاجتماعية والمدرسية المؤلمة التي يحتك بها الأطفال عاملا مهما في بروز مثل هذه الاضطرابات وتعقدها.

لذا يشكل الفهم السليم لطبيعة هذه الاضطرابات من طرف كل المتدخلين في الشأن التربوي والتعليمي عاملا حاسما في بناء تدخلات استباقية قائمة على التفاعل الإيجابي مع تفرزه هذه الاضطرابات من مؤشرات أولية تعكسها مختلف الأنماط السلوكية غير العادية التي يقوم بها الأطفال على مستوى تصرفاتهم وعلاقاتهم الشخصية وكذا تفاعلاتهم مع مختلف الوضعيات الاجتماعية والمدرسية. ولبلوغ هذا الهدف نقدم المقترحات الآتية:

- تعزيز مجزوءات التكوين سواء في شقه الأساسي أو المستمر بمضامين حول الاضطرابات السلوكية والانفعالية للتعريف بها من حيث طبيعتها وسبل التعامل معها؛

- توفير بنك من المعطيات المتعلقة بأدوات للتقويم التشخيصي لتيسير عملية الكشف المبكر عن مثل هذه الاضطرابات قبل تراكمها وتعقدها؛

- تشجيع البحوث التربوية التدخلية على مستوى المؤسسات التعليمية سواء بشكل فردي أو جماعي لأجل توفير موارد وحلول متنوعة وأكثر ارتباطا بواقع الممارسات التعليمية؛

- القيام بحملات تحسيسية مبكرة في صفوف مختلف مكونات المجتمع المدرسي لبناء تدخلات مشتركة استباقية بخصوص الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

قائمة البيبليوغر افيا

المراجع باللغة العربية

- اليحمدي، محفوظة بنت سالم بن ناصر. (2014). *فاعلية برنامج إرشادي في خفض النشاط الزائد لدى طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان*. كليةالعلوم والآداب قسم التر بية و الدراسات الإنسانية.

- أمينة لحمري. (شتنبر, 2015). فعالية أسلوبي التعزيز والنمذجة في خفض مستوى النشاط الحركي الزائد لدى الأطفال ذوي الذكاء الاجتماعي وتأثيره على تحصيلهم الدراسي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية ، 1* (1)، الصفحات 85-68.

- بيطار واخرون. (2012). *دليل الصعوبات التعلمية والاضطرابات النفسية الشائعة في المدارس : العوارض والحلول.* بيروت، لبنان: المركز التربوي للبحوث والإنماء/ جمعية إدراك.

- حسن فاروق محمود، و وليد عاطف الصياد. (2016). فاعلية اختلاف أسلوبين لجذب الانتباه في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط في خفض اضكطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والتحصيل المعرفي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية* (39).

- خولة أحمد يحي. (2002). *الاضطربات السلوكية والانفعالية*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- زكريا الشربيني. (1994). *المشكلات النفسية عند الأطفال*. القاهرة: دار الفكر العربي.

- زيدان السرطاوي، و كمال سالم. (1987). *المعوقون أكاديميا وسلوكيا: خصائصهم وأساليب تربيتهم*. الرياض: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

- سعاد جمعة لخروصي. (مارس, 2016). تقنين مقاييس الإضطرابات السلوكية والإنفعالية (SDQ) على الأطفال العمانيين. *مجلة الطفولة العربية ، 17* (66).

- سعيد بن عبد الله دبيس، و السيد إبراهيم السمادوني. (1998). *التدخل السلوكي المعرفي لخفض الاندفاعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا من الدرجة البسيطة.*

- عبد الرحيم فتحي. (1990). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين: استراتيجيات التربية الخاصة*. الكويت: دار القلم.

- عوني معين شاهين. (دجنبر, 2016). فاعلية برنامج علاجي تكاملي في خفض مستوى اضطراب عجز الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة ، 5* (12).

- فاروق مصطفى أسامة. (2011). *مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية: الأسباب، التشخيص، العلاج*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- كمال سالم سيسالم. (2006). *اضطرابات قصور الانتباه والحركة المفرطة: خصائصها وأسبابها وأساليب معالجتها* (الإصدار الثانية). العين: دار الكتاب الجامع.

- محمد النوبي. (2009). *اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى ذوي الاحتياجات الخاصة*. عمان: دار وائل.

- مصطفى أسامة فاروق. (2009). *الاضطرابات السلوكية لدى الصم: المفاهيم، النظريات، البرامج)*. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

- مصطفى القمش، و محمد الإمام. (2006). *الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: أساسيات التربية الخاصة*. عمان: الطبعة الأولى دار الطريق.

- مصطفى نوري القمش، و خليل عبد الرحمان المعايطة. (2007). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- مصطفى نوري القمش، و خليل عبد الرحمان المعايطة. (2007). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية* (الطبعة الأولى). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- حسن السيد وآخرون. (يوليوز, 2014). التحصيل الأكاديمي للأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد في مادة العلوم. *مجلة العلوم التربوية ، 1* (3)، الصفحات 606-630.

المراجع باللغة الفرنسية

- DE L'ÉDUCATION, A. A. M. (2001). Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire. Comprendre, prévenir, intervenir.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. Éducation et francophonie , 39 (2), p. 124.
- Richard, A. K. (2015). ANALYSE D'UNE ORGANISATION INNOVANTE DES SERVICES À. UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL.

Romanization of Arabic Bibliography

- Al-Yahmadi, Mahfouz bint Salem bin Nasser. (2014). fāʿlīẗ brnāmǧ iršādī fī ẖfḍ al-nšāṭ al-zāʾid ldi ṭlbẗ al-ḥlqẗ al-ʾaūli mn al-tʿlīm al-ʾasāsī fī slṭnẗ ʿmān [The effectiveness of a counseling program in reducing hyperactivity among students of the first cycle of basic education in the Sultanate of Oman]. College of Science and Arts, Department of Education and Human Studies.
- Amina Lahmari. (September, 2015). fʿālīẗ aslūbī al-tʿzīz wālnmḏǧẗ fī ẖfḍ mstwi al-nšāṭ al-ḥrkī al-zāʾid ldi al-ʾaṭfāl ḏwy al-ḏkāʾ al-āǧtmāʿī ūtʾaṯīrh ʿli tḥṣīlhm al-drāsī [The effectiveness of the methods of reinforcement and modeling in reducing the level of excessive motor activity in children with social intelligence and its impact on their academic achievement]. Journal of Psychological and Educational Sciences, 1(1), pp. 85-68.
- Bitar and Others. (2012). A guide to learning difficulties and common mental disorders in schools: symptoms and solutions. Beirut, Lebanon: Educational Center for Research and Development/ Idraak Association.
- Hassan Farouk Mahmoud, and Walid Atef Al-Sayyad. (2016). The effectiveness of different styles of attracting attention in multimedia computer programs in reducing attention deficit hyperactivity disorder and cognitive achievement among primary school students. International Journal of Educational Research (39).
- Khawla Ahmed Yahya. (2002). Behavioral and emotional disorders. Amman: Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution.
- Zakaria El-Sherbiny. (1994). Psychological problems in children. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

- Zidan Al-Sartawi, and Kamal Salem. (1987). The academically and behaviorally disabled: their characteristics and methods of upbringing. Riyadh: Dar Alam Al-Kutub for publishing and distribution.
- Souad Juma Lakhrousi. (March, 2016). Codification of measures of behavioral and emotional disorders (SDQ) on Omani children. Arab Childhood Journal. 17 (66).
- Saeed bin Abdullah Dabees, and Ibrahim Al-Samadouni. (1998). Cognitive behavioral intervention to reduce impulsivity in mildly mentally retarded children.
- Abdel Rahim Fathi. (1990). The psychology of abnormal children: Strategies for special education. Kuwait: Dar Al-Qalam.
- Awni Moein Shaheen. (December, 2016). The effectiveness of an integrated treatment program in reducing the level of attention deficit hyperactivity disorder in children. Specialized International Educational Journal, 5 (12).
- Farouk Mustafa Osama. (2011). Introduction to behavioral and emotional disorders: causes, diagnosis, treatment. Amman: Dar Al Masirah for publishing, distribution and printing.
- Kamal Salem Sisalem. (2006). Attention Deficit Hyperactivity Disorders: Characteristics, Causes, and Treatment Methods (Second Edition). Al-Ain: The Collective Book House.
- Muhammad Al-Nubi. (2009). Attention disorder accompanied by hyperactivity in people with special needs. Amman: Dar Wael.
- Mustafa Osama Farouk. (2009). Behavioral disorders in the deaf: concepts, theories, programs). Dar Al-Wafaa for the world of printing and publishing.
- Mustafa Al-Qamish, and Muhammad Al-Imam. (2006). Children with Special Needs: Fundamentals of Special Education. Amman: First Edition, Dar Al-Tariq.
- Mustafa Nuri al-Qamish, and Khalil Abd al-Rahman al-Maaita. (2007). Behavioral and emotional disorders. Amman: Dar Al Masirah for publication and distribution.
- Mustafa Nuri al-Qamish, and Khalil Abd al-Rahman al-Maaita. (2007). al-āḍṭrābāt al-slūkīẗ wālānfʿālīẗ [Behavioral and emotional disorders] (first edition). Amman: Dar Al Masirah for publication and distribution.
- Hassan Al-Sayed and Others. (July, 2014). al-tḥṣīl al-ʾakādīmī llʾaṭfāl ḏwy aḍṭrāb qṣūr al-āntbāh al-mṣḥūb bālnšāṭ al-ḥrkī al-zāʾid fī mādẗ al-ʿlūm [Academic achievement of children with attention deficit hyperactivity disorder in science]. Journal of Educational Sciences, 1(3), pp. 606-630.

مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية
Journal index of exploratory studies

المجلد 2 العدد 6، 2022
Vol: 2 / N°: 6 (2022)

ISSN: 2701-9233

Psychological Security and its relationship with Quality of life among Yemeni Refugees Children in Egypt

Abdulraqeeb Abdo Hezam Al-Shamiri

Ibb University. Yemen

Email : raqeeb300@gmail.com

Received	Accepted	Published
1/10/2022	10/12/2022	31/12/2022

DOI: 10.17613/kqwd-xt28

Abstract

This research aimed at identifying the level of psychological security and its relationship with quality of life among Yemeni refugees children in Egypt. The research also aimed at identifying the differences in the level of psychological security and quality of life among the sample of the research due to the variables of (gender, age, and length of stay). The research depended on the Analysis descriptive method. The sample of the research consisted of (122) children; (56) males, and (66) females, their ages ranging from (11-17) years. To achieve the aims of the study, the researcher used psychological security and quality of life scales (preparing: the researcher). The results of the research showed that the level of psychological security was low while the level of quality of life was average. The results also indicated that there was statistically significant negative correlation relationship between psychological security and quality of life. The results of the research also indicated that there were statistically significant differences in the level of psychological security among Yemeni refugee children in Egypt due to the age variable in favor of children in the age group (15- 17) years, and there were no statistically significant differences due to the variable of sex, length of stay, in addition to there were no statistically significant differences in the level of quality of life due to the gender variable in all dimensions of the quality of life scale, except psychological quality of life, where the differences were in favor of males. And there were statistically significant differences due to the age variable in the dimensions of psychological and school life quality, and the total degree of quality of life, where the differences were in favor of the youngest age group (11-14) years, while there were no statistically significant differences in the quality of family and social life quality dimensions, in addition to there were no statistically significant differences in the level of quality of life due to the variable length of stay.

Keywords: Psychological security, Quality of life, Yemeni refugees children

مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية
Journal index of exploratory studies
المجلد 2 العدد 6، 2022
Vol: 2 / N°: 6 (2022)
ISSN: 2701-9233

الأمن النفسي وعلاقته بجودة الحياة لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر

عبد الرقيب عبده حزام الشميري
جامعة إب. الجمهورية اليمنية
الايميل: raqeeb300@gmail.com

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/10/1	2022/12/10	2022/12/31

DOI: 10.17613/kqwd-xt28

ملخص

هدف البحث إلى التعرف على مستوى الأمن النفسي وعلاقته بمستوى جودة الحياة لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر، كما هدف البحث أيضًا إلى معرفة الفروق في مستوى الأمن النفسي وجودة الحياة لدى أفراد العينة تبعًا لمتغيرات (الجنس، العمر، مدة الإقامة). واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (122) طفلًا وطفلة؛ (56) ذكور، و(66) إناث تراوحت أعمارهم بين (11 - 17) سنة، واستخدم البحث مقياس الأمن النفسي لماسلو، ومقياس جودة الحياة (إعداد الباحث)، وأظهرت نتائج البحث أن مستوى الأمن النفسي كان منخفضًا، بينما كان مستوى جودة الحياة متوسط، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الأمن النفسي وجودة الحياة، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الأمن النفسي لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر تعزى لمتغير العمر لصالح الأطفال في الفئة العمرية (١٥- ١٧) سنة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغيري الجنس، ومدة الإقامة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى جودة الحياة لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر تعزى لمتغير الجنس في جميع أبعاد مقياس جودة الحياة باستثناء بعد جودة الحياة النفسية حيث كانت الفروق لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير العمر في بعدي جودة الحياة النفسية، والمدرسية، والدرجة الكلية لجودة الحياة، حيث كانت الفروق لصالح الفئة العمرية الصغرى (١١- ١٤) سنة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بعدي جودة الحياة الأسرية، والاجتماعية، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى جودة الحياة تعزى لمتغير مدة الإقامة.

الكلمات المفتاحية: الأمن النفسي، جودة الحياة، الأطفال اليمنيين اللاجئين

١. مقدمة

يشهد العالم اليوم العديد من الحروب والنزاعات المسلحة والكوارث الطبيعية، التي نتج عنها أعدادًا كبيرة من النازحين داخليًا أو اللاجئين إلى العديد من دول العالم هربًا من هذه الأوضاع المأساوية وبحثًا عن الأمان.

وتعد مشكلة اللاجئين في العالم من أكثر القضايا المطروحة على الأسرة الدولية تعقيدًا، حيث أن هناك أكثر من ثلاثين مليون إنسان لاجئ في العالم اليوم يحتاجون إلى الرعاية والملاذ الآمن والاستقرار، فضلًا عن حاجتهم إلى الخدمات الإنسانية الأخرى (دراجي، ٢٠١١، ٢).

وفي القرن الحادي والعشرين بلغ عدد الأطفال واليافعين المتأثرين بالحروب حدًا مقلقًا، حيث أشارت Grass Machil في تقريرها لليونيسيف أن النزاعات العصرية تفتك بالأطفال خاصة لأنها "لا تفرق عمليًا بين المقاتلين والمدنيين"، لقد شكلت نسبة الضحايا من الأطفال خلال العقدين الماضيين أكثر من (٤٥٪)، وقُتِل أكثر من مليوني طفل، وأصيب عدد أكبر بجروح أو إعاقات فيما أُرْغِم حوالي (١٥) مليونًا على النزوح داخل بلدانهم أو اللجوء إلى بلدان أخرى (Liabre & Hadi, 2008, p. 85).

وتشير إحصائية المفوضية العليا للاجئين إلى أن عدد اللاجئين حول العالم يتراوح ما بين (١٥-١٦) مليون لاجئ، ويشكل الأطفال والنساء ما نسبته (٦٠٪) من العدد الكلي للاجئين، وتعد هذه الفئة من اللاجئين من أكثر الفئات تضررًا (أبو حسونة، ٢٠١٦، ١). حيث يواجه الأطفال ظروفًا صعبة وضاغطة من الخبرات المؤلمة الناتجة عن الحروب، وتشير تقديرات صندوق الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) أن ٨٠٪ من ضحايا الحروب هم من النساء والأطفال، وأن ربع اللاجئين تقريبًا في جميع أنحاء العالم هم من الأطفال (مقدادي والمومني، ٢٠١٧، ٤).

ويعتبر الأمن النفسي أحد الحاجات المهمة للشخصية الإنسانية حيث تمتد جذوره إلى طفولة الفرد، والأم هي أول مصدر لشعور الطفل بالأمان، ولخبرات الطفولة دور مهم في درجة شعور الفرد بالأمن النفسي، فأمن الفرد النفسي يصير مهددًا في أية مرحلة من مراحل العمر إذا ما تعرض لضغوط نفسية أو اجتماعية لا طاقة له بها، مما قد يؤدي إلى الاضطراب النفسي، لذلك يعتبر الأمن من الحاجات ذات المرتبة العليا للإنسان يتحقق بعد تحقق حاجاته الدنيا (عقل، ٢٠٠٩، ١٣).

وينشأ الأمن النفسي نتيجة تفاعل الإنسان مع البيئة المحيطة به من خلال الخبرات التي يمر بها والعوامل البيئية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تؤثر في الفرد (أبو ذويب، ٢٠١٩، ١١٠).

ويرى كلًا من فاتيل وكيدي (Fatil & Keddy, 1985, 12) أن عدم الشعور بالأمن النفسي يؤثر على النمو بصورة عامة، فقد أظهرت الدراسات أن شعور الفرد بالأمن النفسي يلعب دورًا مهمًا في تطوره ونمو شخصيته وفي النمو المعرفي لديه.

ويؤكد ذلك ماسلو (Maslow, 1970, 39-43) حيث يرى أهمية شعور الفرد بالأمن النفسي في هذا العالم الذي يتصف بالحروب والكوارث والأزمات الاقتصادية وانتشار البطالة والخوف من المستقبل حتى ينمو الفرد بالشكل السليم.

لذا يُعد الأمن النفسي من أهم الحاجات النفسية التي ينبغي إشباعها منذ الطفولة وإلا فإن الطفل سينشأ فاقدًا للأمن النفسي وبالتالي سيصبح عُرضة للاضطرابات النفسية، حيث اتفقت جميع مدارس علم النفس على أن الهدف الرئيسي هو بث الشعور بالأمن النفسي المتمثل في شعور الطفل بالحب والقبول والدفء من قبل الآخرين وخصوصًا والديه، بالإضافة إلى شعوره بالانتماء إلى المجتمع وندرة شعوره بالخطر أو التهديد أو القلق (عبد الفتاح، ٢٠١١، ٨).

ومن جهة أخرى يُعد مفهوم جودة الحياة أحد المفاهيم الأساسية في علم النفس الإيجابي، ومؤشرًا مهمًا من مؤشرات شعور الطفل بالصحة النفسية والرضا، فالجودة أصبحت هدفًا للدراسة، باعتبارها الهدف الأكبر الرامي إلى بلوغ مستقبل أفضل للحياة، فالاهتمام بها لدى الأطفال يعد ضرورة لتنمية الإحساس بالرضا عن الحياة، الأمر الذي ينعكس على شخصية الطفل واستقراره النفسي وعلاقاته الاجتماعية في المجتمع الذي يعيش فيه (مصطفى، ٢٠١٨، ١٦١).

وقد زاد اهتمام الباحثين بمفهوم جودة الحياة منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين كمفهوم مرتبط بعلم النفس الإيجابي، والذي جاء استجابة إلى أهمية النظرة الإيجابية في حياة الأفراد كبديل للتركيز الكبير الذي أولاه علماء النفس للجوانب السلبية من حياة الأفراد، وقد تعددت قضايا البحث في هذا الإطار، فشملت الخبرات الذاتية والعادات والسمات الإيجابية للشخصية، وكل ما يؤدي إلى تحسين جودة الحياة (شويخي، ٢٠١٨، ٣١١).

ويعد الشعور بالأمن النفسي من المتغيرات النفسية وثيقة الصلة بجودة الحياة، ذلك أن الفرد الذي يتمتع بمستوى عالٍ من الأمن النفسي قد يستطيع مواجهة الصعوبات والمشكلات والعوائق التي يتعرض لها في حياته مما يساعدنا على التنبوء بجودة حياة مرتفعة تتجلى من خلال قدرة الفرد على إشباع حاجاته، وإقامة العلاقات الاجتماعية الإيجابية، والاستقرار النفسي، والرضا عن الحياة، والدافعية للإنجاز، والقدرة على مواجهة الضغوط النفسية والاجتماعية. لذا يسعى البحث الحالي إلى التعرف على مستوى الأمن النفسي وعلاقته بجودة الحياة لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر.

٢. مشكلة البحث وأسئلته

يعيش الشعب اليمني منذ اندلاع الحرب في اليمن قبل أكثر من سبع سنوات وتحديدًا في ٢٦ مارس/ آذار ٢٠١٥ وضعًا مأساويًا صعبًا نتيجة هذه الحرب وما صاحبها من قصف وحصار وتجويع واختلال أمني وانقطاع لمرتبات الموظفين وانعدام للمشتقات النفطية وتدهور للأوضاع المعيشية الأمر الذي كلّف اليمنيين ثمنًا باهظًا على المستويين البشري والمادي ودفع الملايين منهم إلى البحث عن الأمان إما بالنزوح الداخلي إلى المناطق والمحافظات الأقل تأثرًا بالحرب وإما باللجوء إلى العديد من الدول العربية والأجنبية، حيث تشير الإحصائيات إلى أن هناك (٢٥٢٠٠٠) يمني لاجئ، وحوالي مليون مهاجر، حظيت جمهورية مصر العربية بنصيب الأسد من هؤلاء اللاجئين إذ يقدر عدد اليمنيين اللاجئين في مصر بـ (9200) لاجئ ولاجئة.

وتعتبر قضية اللجوء من القضايا حديثة العهد بالنسبة للمجتمع اليمني الذي لم يعتاد عليها من قبل، ومن شأن هذه القضية أن تترك العديد من الآثار السلبية على الصحة النفسية للأفراد اليمنيين اللاجئين في العديد من دول العالم، ولا شك أن هذه الآثار السلبية ستكون أشد وطأةً وتأثيرًا على فئة الأطفال كونهم الحلقة الأضعف والأكثر تأثرًا بالخبرات والأحداث الصادمة التي تخترق بنيتهم النفسية بسهولة أكبر من باقي الفئات العمرية الأخرى وذلك نتيجة نقص المهارات اللازمة لديهم في مواجهة الضغوط ونقص المرونة النفسية في التكيف مع هذه الضغوط أيضًا.

والشعور بالأمن النفسي حاجة نفسية ضرورية ينبغي إشباعها لدى الطفل، فلا بد للطفل أن يشعر بأن من يحيطون به يتقبلونه، ويحيطونه بالحب والحنان والرعاية، ويعملون على إشباع حاجاته، الأمر الذي يؤدي إلى توافقه النفسي، ولا شك بأن فقدان الأمن يؤثر سلبًا على نمو الطفل في مختلف المجالات، وسيكون عاجزًا عن أداء دوره في المجتمع كعضو فعال فيه. فإذا افتقد الطفل الأمان فإنه يصاب بأمراض واضطرابات نفسية كالخوف والقلق والعصبية وعدم الاستقرار، الأمر الذي يولد لديه شعورًا بالكراهية من جراء افتقاده للأمن مما يجعله يميل إلى الممارسات السلوكية العدوانية (الشميري، ٢٠١٩، ٣٧).

وتعتبر جودة الحياة من أهم المؤشرات الدالة على شعور الطفل بالرضا عن حياته إذا كانت إيجابية، كما أنها تجعل الطفل قادرًا على إشباع حاجاته، والتوظيف الحسن لإمكانياته وقدراته العقلية والإبداعية، مما يساعده على تكوين شخصية سوية ومتكاملة وقادرة على التعامل بإيجابية مع مواقف الحياة المختلفة، والعكس صحيح، فإذا كانت جودة الحياة سلبية فإنها تعتبر مؤشرًا على تعرض الطفل لبعض الاضطرابات النفسية.

وقد انبثقت مشكلة البحث الحالي من شعور الباحث بعدم وجود دراسات سابقة-في حدود علم الباحث- تناولت الأمن النفسي وعلاقته بجودة الحياة أجريت على الأطفال في البيئة اليمنية ناهيك عن انعدام الدراسات والأبحاث التي أجريت على الأطفال اليمنيين في بلدان اللجوء، الأمر الذي دفع الباحث إلى دراسة الأمن النفسي وعلاقته بجودة الحياة لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر.

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

- ما طبيعة العلاقة بين الأمن النفسي وجودة الحياة لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مستوى الأمن النفسي لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر؟

٢- ما مستوى جودة الحياة لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر؟

٣- هل توجد علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي وجودة الحياة لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الأمن النفسي لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر تعزى لمتغيرات (الجنس، العمر، مدة الإقامة)؟

٥- هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى جودة الحياة لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر تعزى لمتغيرات (الجنس، العمر، مدة الإقامة)؟

٣. أهمية البحث

تتمثل أهمية البحث النظرية والتطبيقية فيما يلي:

٣.١ الأهمية النظرية

- تنبثق أهمية هذا البحث من أهمية الشريحة الاجتماعية التي يُجرى عليها البحث، وهي شريحة الأطفال اليمنيين اللاجئين، هؤلاء الأطفال الذين أجبرتهم ظروف الحرب الصعبة والقاسية في بلدهم على اللجوء مع أسرهم إلى العديد من دول العالم.

- كما تنبع أهمية هذا البحث من أهمية الموضوع الذي يدرسه، وهو مستوى الأمن النفسي وعلاقته بجودة الحياة لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين؛ حيث يلعب الأمن النفسي دورًا هامًا في تحقيق التكيف والتوافق النفسي والصحة النفسية للأفراد وبناء الشخصية السوية المتوافقة مع البيئة، وتحسين جودة الحياة، والتقليل من الشعور بالخوف والقلق والتوتر.

-يعتبر هذا البحث من الأبحاث والدراسات النادرة التي أجريت على الأطفال اليمنيين اللاجئين في دول العالم إن لم يكن الأول من نوعه-في حدود علم الباحث- علم الباحث الذي يتناول دراسة الأمن النفسي وعلاقته بجودة الحياة لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين.

- يقدم هذا البحث إضافة معرفية جديدة للمكتبة العربية بشكل عام، والمكتبة اليمنية على وجه الخصوص، من شأنها إثراء الجانب النظري حول الأثر الذي أحدثه لجوء اليمنيين إلى بعض الدول على الشعور بالأمن النفسي وجودة الحياة لدى أطفالهم.

٢.٣ الأهمية التطبيقية

- قد تسهم نتائج هذا البحث في توجيه أنظار الباحثين الآخرين إلى إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات المماثلة التي تتناول دراسة واقع الأطفال اللاجئين والأثر الذي تركه اللجوء على العديد من المتغيرات النفسية لدى هؤلاء الأطفال.

- يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث في إعداد وتصميم برامج إرشادية تهدف إلى دعم الأطفال اليمنيين اللاجئين وتعمل على تحسين مستوى الأمن النفسي وجودة الحياة لديهم.

- يوفر البحث الحالي مقياس جودة الحياة لدى الأطفال اللاجئين يمكن الاستفادة منه في مجال علم النفس الإيجابي.

- يمكن أن تسهم نتائج هذا البحث والتوصيات التي سيخرج بها في مساعدة الهيئات والمنظمات الإنسانية والحقوقية المعنية بشؤون اللاجئين وفي مقدمتهم المفوضية العليا لشؤون اللاجئين على تقديم المساعدات اللازمة للأطفال اللاجئين التي من شأنها تحسين مستوى أوضاعهم ومن ضمنها تحسين مستوى الشعور بالأمن النفسي وتحسين مستوى جودة الحياة لدى هؤلاء الأطفال.

٤. أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

١- معرفة مستوى الأمن النفسي لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر.

٢- معرفة مستوى جودة الحياة لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر.

٣- معرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين الأمن النفسي وجودة الحياة لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر.

٤- معرفة الفروق في مستوى الأمن النفسي لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر تبعًا لمتغيرات (الجنس، العمر، مدة الإقامة).

٥- معرفة الفروق في مستوى جودة الحياة لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر تبعًا لمتغيرات (الجنس، العمر، مدة الإقامة).

٥. فروض البحث

في ضوء أسئلة البحث وأهدافه يمكن اشتقاق الفروض التالية:

١- يتسم مستوى الأمن النفسي لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر بالدرجة المنخفضة.

٢- يتسم مستوى جودة الحياة لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر بالدرجة المنخفضة.

٣- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين الأمن النفسي وجودة الحياة لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر.

٤- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في مستوى الأمن النفسي لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر تعزى لمتغيرات (الجنس، العمر، مدة الإقامة).

٥- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في مستوى جودة الحياة لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر تعزى لمتغيرات (الجنس، العمر، مدة الإقامة).

٦.حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بالمحددات التالية:

- **الحدود الموضوعية والعلمية:** اقتصر البحث الحالي على دراسة الأمن النفسي وعلاقته بجودة الحياة لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر، ومعرفة الفروق في مستوى الأمن النفسي وجودة الحياة لدى أفراد العينة تبعًا لمتغيرات (الجنس، العمر، مدة الإقامة)، وذلك من خلال استخدام الباحث لمقياس الأمن النفسي من إعداد ماسلو، ومقياس جودة الحياة من إعداد الباحث.

- **الحدود البشرية:** وتتمثل بعينة من الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر بلغت (123) طفلًا وطفلة، ممن تراوحت أعمارهم بين (11-١٧) سنة.

- **الحدود المكانية:** وتتحدد بالأماكن التي يقطنها الأطفال اليمنيون اللاجئون مع أسرهم في محافظتي القاهرة والجيزة بجمهورية مصر العربية.

- **الحدود الزمانية:** تم إجراء البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م. وتم التطبيق الميداني للبحث خلال الفترة الواقعة بين (18/ 9/ ٢٠٢٢م) ولغاية (2/ 10/ ٢٠٢٢م).

٦. مصطلحات البحث

١.٦ الأمن النفسي Psychological Security

يعرف الأمن النفسي بأنه: شعور الفرد بأنه محبوب ومقبول ومقدر من قبل الآخرين، وندرة شعوره بالخطر والتهديد، وإدراكه أن الآخرين ذوي الأهمية النفسية في حياته (خاصة الوالدين) مستجيبون لحاجاته ومتواجدون معه بدنيًا ونفسيًا، لرعايته وحمايته ومساندته ودعمه عند وجود الأزمات (Kerns, et al,1996: 457).

ويعرف الباحث الأمن النفسي إجرائيًا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر على مقياس ماسلو للشعور بالأمن النفسي، ترجمة وتقنين: دواني وديراني (١٩٨٣) المستخدم في هذا البحث.

٢.٦ جودة الحياة Quality Of Life

يعرف منسي وكاظم (٢٠٠٦: ٦٥) جودة الحياة بأنها: شعور الفرد بالرضا والسعادة وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه.

ويعرف الباحث مصطلح جودة الحياة إجرائيًا بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطفل اللاجئ على مقياس جودة بأبعاده (النفسية، والأسرية، والاجتماعية، والمدرسية) المستخدم في هذا البحث.

٣.٦ الأطفال اليمنيين اللاجئين Yemenis Refugee Children

تعرف اتفاقية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (اللاجئ) بأنه: كل شخص يوجد نتيجة أحداث وقعت مثل الحروب أو الكوارث أو اضطرابات أو بسبب تعرضه لخوف ما يعرضه للاضطهاد بسبب عرقه أو دينه أو جنسيته أو انتماءه إلى فئة اجتماعية معينة أو بسبب آرائه السياسية ولا يستطيع هو أو لا يريد بسبب ذلك الخوف أن يستظل بحماية بلده، أو هو كل شخص لا يمتلك جنسية ويوجد خارج بلد إقامته ولا يستطيع العودة إليها (إسماعيل،٢٠١٦: ١١).

ويعرف سنجر وويلسون (Singer& Wilson,2007) الشخص اللاجئ بأنه: كل فرد غير قادر أو غير راغب في العودة إلى بلده الأصلي، بسبب تعرضه للاضطهاد، أو خوفه من التعرض للاضطهاد نتيجة لأسباب متعددة مثل: العرق، والنوع الاجتماعي، والانتماء إلى مجموعة اجتماعية معينة، أو تبنيه رأيًا سياسيًا محددًا (أبو حسونة، ٢٠١٦، ٣١).

كما يعرِّف راضي (٢٠١٨، ٢٢) اللاجئ بأنه شخص شعر بالخوف والاضطهاد والتمييز وانتهاك لحقوق الإنسان والملاحقة على أساس ديني أو عرقي أو سياسي من قبل السلطات الحاكمة فالتجأ إلى دولة أكثر أمنًا حفاظًا على حياته.

ويعرف الباحث الأطفال اليمنيين اللاجئين في هذا البحث بأنهم: الأطفال الذين غادروا مع أسرهم بلدهم الأصلي اليمن ولجئوا إلى جمهورية مصر العربية طلبًا للأمن والحماية، وذلك نتيجة للحرب وتصاعد أحداث العنف والنزاع المسلح الذي يمر به وطنهم منذ مطلع العام ٢٠١٥م، الملتحقين بالمدارس اليمنية في محافظتي القاهرة والجيزة ممن تتراوح أعمارهم بين (11-١٧) سنة.

٧. الإطار النظري للبحث

٧.١ الأمن النفسي

٧.١.١ **مفهوم الأمن النفسي:** يعرّف حامد زهران (١٩٨٩) الأمن النفسي بأنه: الطمأنينة النفسية أو الانفعالية وهو الأمن الشخصي أو أمن كل فرد على حدة وهو حالة يكون فيها إشباع الحاجات مضمونًا وغير معرض للخطر وهو محرك الفرد لتحقيق أمنه وترتبط الحاجة إلى الأمن ارتباطًا وثيقًا بغريزة المحافظة على البقاء (أقرع، ٢٠٠٥، ١١).

ويعرّفه الجميلي (٢٠٠١: ٣٠) بأنه: الإحساس بالاستقرار وقوة النفس بكل ما فيها للوصول إلى فهم وتحقيق الذات وتقديرها، لتصبح متأقلمة مع ما يدور حولها.

ويعرّف العقيلي (٢٠٠٤: ٦-٧) الأمن النفسي بأنه شعور الفرد بالاستقرار والتحرر من الخوف والقلق لتحقيق متطلباته ومساعدته على إدراك قدراته، وجعله أكثر تكيفًا مع الذات وبالتالي مع المجتمع.

٧.١.٢ مكونات الأمن النفسي

تتضمن مكونات الأمن النفسي قدرة الفرد على الشعور بأن البيئة المحيطة به تشبع حاجاته النفسية، ومدى رغبة الآخرين بالتعامل معه مما يؤدي به إلى الاستقرار النفسي، بمعنى أن استقرار الفرد النفسي أحد مكونات الأمن النفسي، ويرى مولادي (Mulyadi, 2010) أن التناسق الاجتماعي وحل المشكلات النفسية والاجتماعية وتجنب الخطر أو الحد منه مكونات أخرى تشير إلى وجود الأمن النفسي لدى الفرد بمستوى مرتفع (أبو ذويب، ٢٠١٩، ١١٥-١١٦).

ويرى أبو عمرة (٢٠١٢، ٢٠) أن الأمن النفسي يتكون مما يلي:

١- الأمن الجسمي: حيث يشير إلى مدى إشباع الفرد لحاجاته البدنية والجسمية، فالمجتمع الذي يوفر لأفراده حاجاتهم الأساسية يضمن مستوى من الأمن يتناسب مع مقدار ما وفره لأفراده.

٢- الأمن الاجتماعي: ويتضمن شعور الفرد بإشباع حاجاته الاجتماعية في محيطه الاجتماعي حيث يشعر الفرد بأن له ذات لها دور في محيطها، وتفتقد حيث تغيب، وإن الفرد يدرك أن لها دورًا اجتماعيًا مؤثرًا يدفعه الشعور بالحاجة إلى الانتماء للتمسك بتقاليد الجماعة ومعاييرها حيث يتمثلها الفرد كما لو كانت معاييره هو الذاتية.

٣- الأمن الفكري والعقدي: وهو أن يأمن الفرد على فكره، وعقيدته من أن يتم قهره على ما يخالف ما يعتقده.

ويرى سانتروك (Santrock, 2008) أن الأمن النفسي لدى الفرد يتكون من الشعور بالثقة بالنفس والقدرة على الحب والعطاء، والصحة الجسمية التي تمكن الفرد من تنفيذ ما يُطلب منه، وامتلاك الفرد للولاء والمشاعر الإيجابية والقدرة على بناء علاقات اجتماعية وانفعالية إيجابية، والتخلص من القلق والابتعاد عن الخطر، ووجود عقيدة وفكر معينين لدى الفرد يتسقان مع المجتمع وثقافته. كما يرى سيبرا (Sepra, 2006) أن مكونات الأمن النفسي الأساسية هي: القبول والحب، والدفء والصداقة والود تجاه الذات والآخرين، والاستقرار والزواج والرحمة والتعاطف، والإشباع والرضا الحياتي، والإنجاز والحميمية وتربية الأطفال، والأمن الديني والاقتصادي (أبو ذويب، ٢٠١٩، ١١٦).

٣.١.٧ مؤشرات الأمن النفسي

قدم ماسلو Maslow أربعة عشر مؤشرًا اعتبرها دالة على إحساس الفرد بالأمن النفسي وتتلخص هذه المؤشرات فيما يلي:

١- الشعور بمحبة الآخرين وقبولهم.

٢- الشعور بالعالم كوطن، والانتماء والمكانة بين المجموعة.

٣- مشاعر الأمان، وندرة مشاعر التهديد والقلق.

٤- إدراك العالم والحياة بدفء ومسرة، حيث يستطيع الناس العيش بأخوة وصداقة.

٥- إدراك البشر بصفتهم الخيرة من حيث الجوهر، وبصفتهم ودودين وخيرين.

٦- مشاعر الصداقة والثقة نحو الآخرين، حيث التسامح وقلة العدوانية، ومشاعر المودة مع الآخرين.

٧- الاتجاه نحو توقع الخير والإحساس بالتفاؤل بشكل عام.

٨- الميل للسعادة والقناعة.

٩- مشاعر الراحة والهدوء والاسترخاء وانتفاء الصراع، والاستقرار الانفعالي.

١٠- الميل للانطلاق من خارج الذات، والقدرة على التفاعل مع العالم ومشكلاته بموضوعية دون تمركز حول الذات.

١١- تقبل الذات والتسامح معها وتفهم الاندفاعات الشخصية.

١٢- الرغبة بامتلاك القوة والكفاية في معالجة المشكلات بدلًا من الرغبة في السيطرة على الآخرين.

١٣- الخلو النسبي من الاضطرابات العصابية أو الذهانية وقدرة منظمة في مواجهة الواقع.

١٤- الاهتمامات الاجتماعية وبروز روح التعاون واللطف والاهتمام بالآخرين (الطهراوي، ٢٠٠٧، ١٠-١١).

٤.١.٧ أبعاد الأمن النفسي

أبعاد الأمن متعددة ومنها: العسكرية، والاقتصادية، والاجتماعية، والتربوية، والثقافية، والنفسية، والأمن يتضمن الثقة والهدوء والطمأنينة النفسية نتيجة للشعور بعدم الخوف من أي خطر أو ضرر (أقرع، ٢٠٠٥، ٢٥).

ويكون الإنسان آمنًا حين تتوافر له الطمأنينة على حاجاته الجسمية والفسيولوجية، وإلى العدل والحرية والمساواة والكرامة، وبغير هذا الأمن يظل الإنسان قلقًا، ضالًا، خائفًا، لا يستقر على أرض، ولا يطمئن إلى حياة (زهران، ٢٠٠٢، ٨٤).

ويرى عبد السلام (١٩٧٩، ١٢٦) أن للأمن النفسي ثلاثة أبعاد، تتمثل في شعور الفرد:

١- أن الآخرين يتقبلونه ويحبونه وينظرون إليه ويعاملونه في دفء ومودة.

٢- بالانتماء والإحساس بأن له مكانًا في الجماعة.

٣- بالسلامة وندرة الشعور بالخطر والتهديد والقلق.

كما أن للأمن النفسي أبعاده الأساسية الأولية التي يكون لها أثرها على الفرد وهي:

١- الشعور بالتقبل والحب وعلاقات الدفء، والمودة مع الآخرين (ومن مظاهر ذلك الاستقرار والزواج والوالدية).

٢- الشعور بالانتماء إلى الجماعة والمكانة فيها، وتحقيق العمل الذي يكفل له حياة كريمة.

٣- الشعور بالسلامة والسلام وغياب مبددات الأمن مثل الخطر، والعدوان، والجوع، والخوف.

كما يوجد للأمن النفسي أبعاد فرعية ثانوية لها أثرها على الفرد تتمثل في التالي:

١- إدراك العالم والحياة كبيئة سارة دافئة، يشعر من خلالها بالكرامة، والعدل والارتياح.

٢- إدراك الآخرين بوصفهم ودودين أخيارًا، وتبادل الاحترام معهم.

٣- الثقة في الآخرين وحبهم، والارتياح للاتصال بهم، وحسن التعامل معهم وكثرة الأصدقاء.

٤- التسامح مع الآخرين، وعدم التعصب.

٥- التفاؤل وتوقع الخير، والأمل والاطمئنان إلى المستقبل.

٦- الشعور بالسعادة والرضا عن النفس وفي الحياة.

٧- الشعور بالهدوء والارتياح والاستقرار الانفعالي، والخلو من الصراعات.

٨- الانطلاق والتحرر والتمركز حول الآخرين إلى جانب الذات، والشعور بالمسئولية الاجتماعية وممارستها.

٩- تقبل الذات والتسامح معها والثقة في النفس، والشعور بالنفع والفائدة في الحياة.

١٠- الشعور بالكفاءة والاقتدار والقدرة على حل المشكلات، والشعور بالقوة وتملك زمام الأمور والنجاح.

١١- المواجهة الواقعية للأمور، وعدم الهروب.

١٢- الخلو من الاضطراب النفسي، والشعور بالسواء، والتوافق والصحة النفسية (زهران، ١٩٨٩، ٢٩٨)؛ (عبد المجيد، ١٩٨٩، ١٥٣).

وفيما يتعلق بالأطفال اللاجئين ترى مصطفى (٢٠٢١، ١١٥) أن أبعاد الأمن النفسي للطفل اللاجئ تتمثل فيما يلي:

- الأمن الشخصي: ويقصد به تقبل الطفل لوجوده في مصر وتركه بلده ووطنه، مع استمرار ثقته في نفسه وقدراته.

- الأمن الأسري: يعني دعم الأسرة للطفل في تلبية احتياجاته في مصر، مع التفاعل الإيجابي معهم.

- الأمن الاجتماعي: يعني قدرة الطفل على التعامل بيسر داخل مصر، مع قدرته على التواصل الاجتماعي الجيد.

٧.١.٥ خصائص الأمن النفسي

تناولت البحوث والدراسات الأمن النفسي من جوانب متعددة وأظهرت نتائج عينة من تلك البحوث والدراسات أهم خصائص الأمن النفسي على النحو التالي:

- يتحدد الأمن النفسي بعملية التنشئة الاجتماعية وأساليها من تسامح وعقاب، وتسلط وديمقراطية، وتقبل ورفض، وحب وكراهية، ويرتبط بالتفاعل الاجتماعي، والخبرات والمواقف الاجتماعية في بيئة آمنة غير مهددة.

- يؤثر الأمن النفسي تأثيرًا حسنًا على التحصيل الدراسي للطلبة، وفي الإنجاز بصفة عامة (Green, 1981, 354).

- المتعلمون والمثقفون أكثر أمنًا من الجهلة والأميين (Goshi, 1985, 678).

- شعور الوالدين بالأمن النفسي في شيخوختهم يرتبط بوجود الأولاد وبقيمهم (Kogitcibasi,1982, 64).

- الذين يعملون بالسياسة يشعرون بالأمن أكثر من الذين لا يعملون بها (Jaffe, 1981, 214).

- الآمنون نفسيًا أعلى في الابتكار من غير الآمنين (Rastogi & Nathawat,1981, 311).

- نقص الأمن النفسي يرتبط ارتباطًا موجبًا، بالإصرار والتشبث بالرأي والجمود العقائدي دون مناقشة أو تفكير (Pestonjee & Singh,1979,190).

- نقص الأمن النفسي يرتبط بالتوتر، والتعرض لأمراض القلب، واضطرابات نفسية (Suls et al, 1981, 211).

(أقرع، ٢٠٠٥، ٢٨-٢٩)؛ (العطاس، ١٤٣٤هـ، ٢٤-٢٥)؛ (أبو ذويب، ٢٠١٩، ١١٦).

٧.١.٦ نظريات الأمن النفسي

٧.١.٦.١ **نظرية التحليل النفسي:** ربما كان سيجموند فرويد (S. Freud) صاحب أول نظرية نفسية تؤكد أهمية الخبرات التي يتعرض لها الفرد في سنوات الطفولة المبكرة والدور الحاسم الذي تؤديه في إرساء الخصائص الأساسية لبناء الشخصية، حيث يرى فرويد أن الشخصية يكتمل القدر الأكبر فيها عند نهاية السنة الخامسة من العمر، كما يرى أن الدوافع التي تعمل على حماية الذات وبقائها تنتج عما سماه بغرائز الذات وغريزة البقاء والعدوان، فإذا أُشْبِعت عنده الحاجة إلى الحب معناها الحب والبقاء، وإذا لم تشبع يؤدي إلى سلوك عدواني بمعنى أن حاجتهم لم تشبع. وأكد فرويد على أهمية دور الأم في السنوات الأولى وفي إحساس الطفل بالأمن النفسي في مراحل عمره الأولى، وتأثيره على سمات شخصيته واتجاهاته مستقبلًا، كما أكد بُعد علاقة الطفل بأمه في مرحلة مبكرة، وقد أكد فرويد أهمية المرحلة الفمية والمرحلة الفمية والشرجية في تشكيل سمات الشخصية للفرد، وأن للأم دورًا مهمًا في هذه المرحلة، فإذا أحاطت الأم طفلها بجو آمن وكانت محبة عطوفة حنونة كان ذلك له أثره البالغ على شخصية الفرد مستقبلًا (أبو ذويب، ٢٠١٩، ١١٧).

٧. ١. ٦. ٢ **نظرية أبراهام ماسلو:** يرى ماسلو Maslow أن لدى الإنسان عدد من الحاجات الفطرية، وافترض أن هذه الحاجات مرتبة ترتيبًا هرميًا على أساس قوتها، وعلى الرغم من جميع الحاجات فطرية إلا أن بعضها أقوى من البعض الآخر، وكلما انخفضت الحاجة في التنظيم الهرمي كانت أكثر قوة، وكلما ارتفعت في التنظيم كانت أضعف ومميزة للإنسان بدرجة أكبر دون أي كائن حي آخر، وقد صنف ماسلو الحاجات إلى سبعة مستويات على شكل تنظيم هرمي وهي: الحاجات الفسيولوجية التي تحتل قاعدة الهرم، وحاجات الأمن، وحاجات الانتماء والحب، وحاجات التقدير والاحترام، وحاجات تحقيق الذات، وحاجات المعرفة والفهم، والحاجات الجمالية التي تقع في قمة الهرم. وهكذا نرى أن ماسلو قد وضع الحاجة إلى الأمن في المرتبة الثانية حيث تلي الحاجات الفسيولوجية مباشرة وذلك نظرًا لأهمية هذه الحاجة، ويرى ماسلو أن الأمن النفسي مرادف للصحة النفسية، وهي لا تعني غياب الأعراض المرضية فقط بل هي أيضًا القدرة على مواجهة الإحباطات التي يتعرض لها الفرد، أي القدرة على التوافق الذاتي والتكيف الاجتماعي (جابر، ١٩٩٠، ٥٨٣-٥٨٥).

وقد تحدث ماسلو أكثر من غيره من الباحثين عن الحاجة إلى الأمن النفسي ووضع اختبارًا لقياس الأمن وعدم الأمن النفسي وقد جاء هذا الاختبار حصيلة للبحث العيادي والنظري حول المفهوم النفسي للأمن، ويعتقد ماسلو أن هناك ١٤ عرضًا أو عنصرًا للأمن النفسي وأن العناصر الثلاثة الأولى من هذه العناصر لها جانب إيجابي وهو الشعور بالحب والانتماء والأمن، ثم الجانب السلبي وهو الشعور بالذنب والعزلة والتهديد، وتمثل العناصر الثلاثة الأولى (الحب، الانتماء، الأمن) حاجات أساسية ويعد إشباعها مطلبًا أساسيًا لأمن الفرد النفسي وصحته النفسية (أبو ذويب، ٢٠١٩، ١١٩)، بينما الأحد عشر عنصرًا الأخرى ناتجة عن الصحة النفسية، وهو يعتبرها حاجات أساسية بالنسبة للفرد وإشباعها في الطفولة تعتبر أساس شعور الفرد بالصحة النفسية في مرحلتي الرشد والنضج وإحساسه بالأمن (جابر، ١٩٩٠، ٥٨٥).

٧. ١. ٦. ٣ **نظرية التعلم الاجتماعي:** تؤكد هذه النظرية على التفاعل الحتمي المتبادل والمستمر للسلوك والمعرفة والتأثيرات البيئية، والسلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظامًا متشابكًا من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة فإنه لا يمكن أي منهما مكانة متميزة، وتتضح هذه التأثيرات المتبادلة من خلال السلوك ذي الدلالة. ونستخلص من نظرية التعلم الاجتماعي أنها تتصور كل سلوك متعلم عن طريق التعلم بالملاحظة، لذا فإنها ترى أن مفهوم الأمن النفسي هو سلوك متعلم؛ وذلك بتعلم الأطفال الأمن النفسي من آبائهم أو المحيطين بهم، فإذا كانت الأسرة أو الوالدين يعيشون في استقرار وأمان فإن الأطفال يتعلمون الأمن النفسي عن طريقهم وإذا كانوا يشعرون بالتهديد والخطر فإنهم يتعلمون هذا السلوك، ومنه يشعرون بعدم الأمان، أي أن شعور الفرد بالأمن النفسي سلوك متعلم يتعلمه فرد عن أفراد آخرين (أبو ذويب، ٢٠١٩، ١١٨).

٧. ١. ٦. ٤ **نظرية السمات (جوردن ألبورت):** اعتبر ألبورت أن الأمن الانفعالي من مميزات الشخصية السليمة الناضجة، فالأسوياء من الراشدين يتميزون بسماحة كافية تلزمهم ليتقبلوا، ويتحملوا الصراعات والإحباطات التي لا يمكن تجنبها في الحياة، كما أن لديهم صورة موجبة عن أنفسهم، ويقابل هذا ما يحدث عند الشخص الأول سواء الذي تمتلئ نفسه بالإشفاق على الذات ويتميز بصورة سلبية عن نفسه (جابر، ١٩٩٠، ٢٧٣-٢٧٧). ويرى ألبورت أن ما يضفي الشعور بالأمن على الشخص الناضج هو قدرته على مواجهة مشاكله بطرق فعالة دون الإصابة بالإحباط، وأنه ليس من السهل أن يقع فريسة للفوضى أو تثبط همته أو يختل توازنه، وهو قادر على الاستفادة من خبراته الماضية، وتقبل الذات، ولديه ثقة بالنفس ويمكنه تأجيل إشباع حاجاته وتحمل إحباطات حياته اليومية دون لوم الآخرين على أخطائهم أو ممارسة سلوك غير مرغوب فيه (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ٣٢٦).

٧.١.٧ مهددات الأمن النفسي

يلخص أقرع (٢٠٠٥، ٢٩-٣٠) مهددات الأمن النفسي فيما يلي:

- الخطر أو التهديد بالخطر: إن الخطر أو التهديد به يثير الخوف والقلق لدى الفرد بشكل خاص والجماعة بشكل عام، ويجعلاه أكثر حاجة إلى الشعور بالأمن من جانبه، ومن جانب المسئولين عن درء هذا الخطر، وكلما زاد الخطر والتهديد، كلما استوجب زيادة تماسك الجماعة لمواجهته.

- الأمراض الخطيرة: يصاب الإنسان بالعديد من الأمراض التي قد يكون سببها متعلق بالوراثة أو العدوى أو بالمؤثرات البيئية المحيطة بالفرد، ومنها السكري والسرطان، وأمراض القلب حيث يصاحبها في كثير من الأحيان توتر وقلق مرتفع واكتئاب وشعور عام بعدم الأمن.

- الإعاقة الجسمية: حيث نقص الأمن والعصابية تكون أوضح عند المعوقين جسميًا منها عند العاديين.

٨.١.٧ أهمية الأمن النفسي للأطفال

تتمثل أهمية شعور الطفل بالأمن النفسي في مدى تأثيره الإيجابي على كل من: السلوك السوي، التحصيل الدراسي، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، التوافق النفسي، تحمل المسئولية، اتخاذ القرار، القدرة على الإبتكار، السلام الداخلي (مصطفى، ٢٠٢١، ١٠٥-١٠٦).

٢.٧ جودة الحياة

١.٢.٧ مفهوم جودة الحياة

استحوذ مفهوم جودة الحياة على الكثير من الاهتمام في السنوات الأخيرة على الرغم من أنها ليست فقط فكرة القرن العشرين، وإنما تعود إلى الفلاسفة القدامى مثل أرسطو (٣٨٤-٣٢٢) قبل الميلاد. عندما كتب عن الحياة الطيبة أو المُرَفَّهة (Schippers, 2010, p. 279).

ويرى كلًا من عطا الله وعبدالصمد (٢٠١٣) أن مفهوم جودة الحياة لم يدخل العلوم الاجتماعية والنفسية حتى بدايات القرن العشرين، حيث أصبح أحد أهم مفاهيم علم النفس الإيجابي الذي تم تأسيسه عام (١٩٩٨)، على يد عالم النفس الأميركي مارتن سليجمان (M. Seligman)، الذي يركز على دراسة كيفية جعل الفرد يعيش سعيدًا في حياته. إذ تتمثل الغاية الرئيسية لهذا العلم في دراسة وتحليل مواطن القوة والإبداع والعبقرية ودور الخصائص الإنسانية الإيجابية مثل: الرضا والتفاؤل، والامتنان، والاعتراف بالفضل، والتسامح، والأمل، والتعاطف، ونوعية الحياة، وتحقيق السعادة الشخصية للفرد (جمال ،٢٠١٦، ١٢-١٣).

ويواجه الباحثون في العلوم النفسية والتربوية صعوبة في تعريف جودة الحياة، تعريفًا محددًا، فقد تعددت الآراء حول هذا المفهوم، فمثلًا عرّف تايلور وروجدان (Talor & Rogdan, 1990) جودة الحياة بأنها رضا الفرد بقدره في الحياة والشعور بالراحة والسعادة، كما عرّفها جود (Good, 1990) بأنها امتلاك الفرص المناسبة لتحقيق أهداف ذات معنى، وعرّفها دوسون (Dodson, 1994) بأنها الشعور الشخصي بالكفاءة وإجادة التعامل مع التحديات (منسي وكاظم،٢٠١٠، ٤٤).

وتعرف منظمة الصحة العالمية (WHO) جودة الحياة على أنها: "انطباع الفرد تجاه حياته وضمن الأنساق والمعايير الثقافية في مجتمعه، وعلاقة ذلك بأهدافه وتوقعاته ومعاييره واعتباراته. وهو مفهوم واسع يتأثر بطريقة معقدة بصحة الفرد الجسمية، وحالته النفسية، ومستوى استقلاله، وعلاقاته الاجتماعية، وعلاقته بالجوانب المهمة في البيئة التي يعيش فيها الفرد" (WHO, 1995, pp. 1405).

ويعرف العارف بالله (١٩٩٩) جودة الحياة على أنها البناء الكلي الذي يتكون من مجموعة من المتغيرات التي تهدف إلى إشباع الحاجات الأساسية للإنسان بحيث يمكن قياس هذا الإشباع بمؤشرات موضوعية تقيس الإمكانيات المتدفقة على الفرد، ومؤشرات ذاتية تقيس مقدار الإشباع الذي تحقق للأفراد (حرطاني، ٢٠١٤، ٢٠).

٢.٢.٧ أبعاد مفهوم جودة الحياة

يشير عبد المعطي (٢٠٠٥) إلى ثلاثة أبعاد لجودة الحياة هي:

١- جودة الحياة الموضوعية: وتعني ما يوفره المجتمع لأفراده من إمكانيات مادية إلى جانب الحياة الاجتماعية الشخصية للفرد.

٢- جودة الحياة الذاتية: وتعني كيف يشعر كل فرد بالحياة الجيدة التي يعيشها، أو مدى الرضا والقناعة عن الحياة والسعادة بها.

٣- جودة الحياة الوجودية: وتعني مستوى عمق الحياة الجيدة داخل الفرد والتي من خلالها يمكن للفرد أن يعيش حياة متناغمة ويصل إلى الحد المثالي في إشباع حاجاته البيولوجية والنفسية، كما يعيش في توافق مع الأفكار والقيم الروحية والدينية السائدة في المجتمع (الجويعي،٢٠١٧، ٣٦٣).

ويشير كل من رايف وكايس (Ryff & Keyes,1995: 727) إلى أن جودة الحياة النفسية تتضمن الأبعاد التالية:

١- تقبل الذات. 2- العلاقات الإيجابية مع الآخرين. 3- الاستقلالية. 4- السيطرة والتحكم في البيئة (الكفاءة البيئية).

٥- الهدف من الحياة. 6- النمو الشخصي. (شويخي، ٢٠١٨، ٣١٥-٣١٦)؛ (مصطفى، ٢٠١٨، ١٦٣).

٣.٢.٧ النظريات المفسرة لجودة الحياة

١.٣.٢.٧ نظرية لاوتن (١٩٩٦)

أوضح لاوتن فكرته عن جودة الحياة والتي تدور حول الآتي:

إن إدراك الفرد لنوعية حياته يتأثر بطرفين هما:

١- الظرف المكاني: إذ أن هنالك تأثير للبيئة المحيطة بالفرد على إدراكه لجودة حياته، وطبيعة البيئة في الظرف المكاني له تأثيران أحدهما مباشر على حياة الفرد كالتأثير على الصحة مثلًا، والآخر تأثيره غير مباشر إلا أنه يحمل مؤشرات إيجابية كرضا الفرد على البيئة التي يعيش فيها.

٢- الظرف الزماني: إن إدراك الفرد لتأثير طبيعة البيئة على جودة حياته يكون أكثر إيجابيًا كلما تقدم في العمر، فكلما تقدم الفرد في عمره كلما كان أكثر سيطرة على ظروف بيئته، وبالتالي يكون التأثير أكثر إيجابية على شعوره بجودة الحياة (محمد،٢٠١٨، ٢١-٢٢).

٢.٣.٢.٧ نظرية رايف (Ryff, 1999)

تدور نظرية "رايف" حول مفهوم السعادة النفسية، إذ أن شعور الفرد بجودة الحياة ينعكس في درجة إحساسه بالسعادة التي حددها "رايف" بستة أبعاد، لكل بعد ست صفات، تمثل هذه الصفات نقاط القوة لتحديد معنى السعادة النفسية الذي يتمثل في وظيفة الفرد الإيجابية في تحسين مراحل حياته (أبو كيف وفرح، ٢٠١٦، ٣٤٨)؛ (محمد، ٢٠١٨، ٢٣).

ولقد بين "رايف" أن جودة حياة الفرد تكمن في قدرته على مواجهة الأزمات التي تظهر في مراحل حياته المختلفة، وأن تطور مراحل الحياة هو الذي يحقق سعادته النفسية التي تعكس شعوره بجودة الحياة (أبو كيف وفرح، ٢٠١٦، ٣٤٩).

حيث يرى "رايف" أن جودة الحياة النفسية تتمثل في الإحساس الإيجابي بحسن الحال، كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا الفرد عن ذاته وعن حياته بشكل عام، مع سعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مقدرة وذات قيمة ومعنى بالنسبة له، مع استقلاليته في تحديد وجهة ومسار حياته، وإقامته واستمراره في علاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين، كما ترتبط جودة الحياة النفسية بكل من الإحساس العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة النفسية (مصطفى،٢٠١٨، ١٦٨).

وقد وضع رايف وكيز (Ryff & Keyes) ستة أبعاد لجودة الحياة النفسية، تتضمن الآتي:

١- الاستقلالية: وتشير إلى اعتماد الطفل على نفسه في بعض أمور حياته اليومية، مع شعوره بالمسئولية تجاهها وقدرته على اتخاذ القرار.

٢- التحكم/ التفوق البيئي: تشير إلى تمتع الطفل بالمرونة المتمثلة في قدرته على تقبل فكرة الفشل، مع إمكانية الاستفادة من البيئة المحيطة عن طريق تنظيمها وإعادة استخدام بعض الأدوات، حتى تتناسب مع ما يريده الطفل، مع الوعي بالفرص المناسبة لكل موقف يمر به عن طريق اختيار الطفل أنسب الحلول الملائمة للموقف.

٣- التنمية والتطور الشخصي: تشير إلى شعور الطفل بالتفاؤل، عن طريق توقع الطفل الجانب الأفضل للأحداث التي يمر بها، مع قدرته على تنظيم الوقت، والتغير في التفكير بناءً على المعلومات والمعرفة المتوفرة لديه.

٤- العلاقات الإيجابية مع الآخرين: تشير إلى قدرة الطفل على الاهتمام بسعادة الآخرين، عن طريق مشاركتهم في مناسباتهم الاجتماعية، والود معهم، مع القدرة على التفهم عن طريق وضع الطفل نفسه مكان الآخرين.

٥- الهدف من الحياة (الحياة الهادفة): تشير إلى قدرة الطفل على تحديد أهداف، مع القدرة على تحقيقها، ويكون ذلك في هذه المرحلة العمرية عن طريق استخدام الطفل تفكيره في التخطيط للأشياء التي يريد فعلها، مع قدرته على تنفيذها، وذلك يؤهله في مرحلة عمرية لاحقة إلى القدرة على وضع هدف وتحقيقه.

٦- قبول الذات: تشير إلى الاتجاه الإيجابي للطفل نحو ذاته. (Ryff & Keyes,1995, 719-720).

٣.٣.٢.٧ نظرية شالوك (Schalock)

قدم "شالوك" تحليلًا مفصلًا لمفهوم جودة الحياة على أساس أنه مفهوم مكون من ثمانية مجالات، وكل مجال يتكون من ثلاثة مؤشرات، تؤكد جميعها أثر الأبعاد الذاتية، كونها المحددات الأكثر أهمية من الأبعاد الموضوعية في تحديد درجة شعور الفرد بجودة الحياة، على أن هناك نسبة في درجة هذا الشعور، فالعامل الحاسم في ذلك يكمن في طبيعة إدراك الفرد لجودة حياته (محمد، ٢٠١٨، ٢٢).

والمجالات الثمانية ومؤشراتها التي حددها "شالوك" في نظريته هي كما يلي:

- السعادة الوجدانية: وتضم مؤشرات (الرضا، مفهوم الذات، انخفاض الضغوط).

- العلاقات بين الشخصية: ومؤشراتها (التفاعلات، العلاقات، الإسناد).

- السعادة المادية: ومؤشراتها (الحالة المادية، العمل، المسكن).

- النمو الشخصي: ويضم مؤشرات (التعليم، الكفاءة الشخصية، الأداء).

- السعادة البدنية: وتضم مؤشرات (الصحة، الأنشطة اليومية، وقت الفراغ).

- تقرير المصير: ومؤشراته (الاستقلالية، الأهداف، الاختبارات).

- الاندماج الاجتماعي: ومؤشراته (التكامل، الترابط الاجتماعي، الأدوار المجتمعية).

- الحقوق البشرية والقانونية: وتضم مؤشرات (الحقوق الفردية، حقوق الجماعة، القانون والعمليات الواجبة).

ووفقًا لما ذكر "شالوك"، يمكن تصور مؤشرات جودة الحياة في الآتي:

- الناحية الذاتية: التقييم الوظيفي كمقياس المدى "مستوى الوظيفة، وملاحظة المشاركة، واستبيانات الظروف، والأحداث البيئية، والتفاعل في الأنشطة اليومية، وتقرير المصير، والتحكم الشخصي، وأوضاع الدور (التعليم، المهنة، المسكن).

- الظروف الخارجية: مستوى المعيشة، ومستوى العمل. وقد حاول "شالوك" الجمع بين جميع جوانب حياة الفرد (العقلية، الانفعالية، الصحية، الاقتصادية، المجتمعية) لقياس ودراسة جودة الحياة (مصطفى، ٢٠١٨، ١٦٧).

٤.٣.٢.٧ نظرية أندرسون (Anderson,2003)

طرح "أندرسون" شرحًا تكامليًا لمفهوم جودة الحياة متخذًا من مفاهيم السعادة ومعنى الحياة ونظام المعلومات البيولوجي والحياة الواقعية وتحقيق الحاجات النفسية فضلًا عن العوامل الموضوعية الأخرى إطارًا نظريًا تكامليًا لتفسير جودة الحياة (أبو كيف وفرح، ٢٠١٦، ٣٤٩).

فقد أشار أندرسون (Anderson,2003) إلى أن إدراك الفرد لحياته، يجعله يقيّم شخصيًا ما يدور حوله، كما يمكنه من أن يكوّن أفكارًا كي يصل إلى الرضا عن الحياة، وأن هناك ثلاث سمات مجتمعة معًا تؤدي إلى الشعور بجودة الحياة كما يلي:

الأولى: وهي تتعلق بالأفكار ذات العلاقة بالهدف الشخصي الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه.

الثانية: المعنى الوجودي الذي ينتصف العلاقة بين الأفكار والأهداف.

الثالثة: الشخصية والعمق الداخلي (Cella & Tulsky,1993, 336).

وفي ضوء هذه السمات الثلاث فإن النظرية التكاملية تلخص مؤشرات جودة الحياة في أن شعور الفرد بالرضا هو الذي يشعره بجودة حياته، وأن هذا الشعور يتحقق بالآتي:

١- أن نضع أهدافًا واقعية نكون قادرين على تحقيقها.

٢- أن نسعى إلى تغيير ما حولنا لكي يتلاءم مع أهدافنا.

٣- أن إشباع الحاجات لا يؤدي بالضرورة إلى رضا الفرد وإلى شعوره بجودة الحياة، ذلك أنه أمر نسبي يختلف باختلاف الأفراد واختلاف الثقافات التي يعيشون فيها.

٤- أن استغلال الفرد لإمكاناته في نشاطات إبداعية، وعلاقات اجتماعية جيدة، وأهداف ذات معنى وبعائلة تثبت فيه الإحساس بالحياة هو الذي يشعره فعلًا بجودة الحياة (أبو كيف وفرح، ٢٠١٦، ٣٤٩).

٤.٢.٧ مؤشرات قياس جودة الحياة

حدّد فلوفيلد (Falowfield,1990) مؤشرات قياس جودة الحياة فيما يلي:

١- المؤشرات النفسية: وتتبدى في درجة شعور الفرد بالقلق والاكتئاب، أو التوافق مع المرض، أو الشعور بالسعادة والرضا.

٢- المؤشرات الاجتماعية: وتتضح من خلال القدرة على تكوين العلاقات الشخصية ونوعيتها، فضلًا عن ممارسة الفرد للأنشطة الاجتماعية والترفيهية.

٣- المؤشرات المهنية: وتتمثل بدرجة رضا الفرد عن مهنته وحبه لها، والقدرة على تنفيذ مهام وظيفته، وقدرته على التوافق مع واجبات عمله.

٤- المؤشرات الجسمية والبدنية: وتتمثل في رضا الفرد عن حالته الصحية، وقدرته على التعايش مع الآلام، والنوم، والشهية في تناول الغذاء، والقدرة الجنسية (منسي وكاظم، ٢٠١٠، ٤٤)؛ (الجويعي، ٢٠١٧، ٢٦٦-٢٦٧)؛ (شويخي، ٢٠١٨، ٣١٥).

٣.٧ الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر

نصت المادة الأولى من اتفاقية عام 1951 على أن اللاجئ هو الشخص الذي يوجد خارج بلد جنسيته أو بلد إقامته المعتادة بسبب الخوف وله ما يبرر من التعرض للاضطهاد بسبب العنصر أو الدين أو القومية أو الانتماء إلى طائفة اجتماعية معينة أو رأي سياسي، ولا يستطيع بسبب ذلك الخوف أو لا يريد أن يستظل بحماية ذلك البلد والعودة إليه خشية التعرض للاضطهاد (راضي، 2018، 21).

ويعرِّف أبو الهيف (1975، ٢٤٩) الشخص اللاجئ بأنه كل إنسان تتعرض حياته أو سلامته البدنية أو حريته للخطر خرقًا لمبادئ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان يكون له الحق في طلب الملجأ.

وقد حدث تطورًا كبيرًا لتقنين تعريف اللاجئ، وقد وضعت اتفاقية منظمة الوحدة الإفريقية عام 1969 التعريف ليشمل فئة جديدة من اللاجئين وهم الأشخاص الذين اضطروا للهرب عبر الحدود، نتيجة لعدوان خارجي أو احتلال أو سيطرة أجنبية أو أحداث أخلت بالنظام العام (بشير، 1994، ٤٩).

والأطفال اللاجئين هم الذين يعيشون خارج بلدهم نظرًا لظروف النزاع المسلح التي يمر بها وطنهم، وقد صَدَّقت مصر على اتفاقية عام ١٩٥١ واتفاقية حقوق الطفل ١٩٨٩ واللتان تناولتا وضع الأطفال اللاجئين وكيفية حمايتهم، كما صَدَّقت أيضًا على ميثاق منظمة الوحدة الأفريقية لعام ١٩٦٩، والميثاق الأفريقي لحقوق الطفل ورفاهيته لعام ١٩٨١، وجميعها تكفل حقوق الطفل اللاجئ المختلفة في الدول التي يلجأ لها وتحميه من الاستغلال والتمييز (مصطفى، ٢٠١٢، ١٢٢).

ويمكن تلخيص أهم الأسباب التي تؤدي إلى اللجوء فيما يلي (راضي، 2018، 36-37):

١- الحروب الأهلية والصراعات الداخلية وينشأ عنها التالي:

أ. عدم الاستقرار السياسي والأمني.

ب. انتهاك حقوق الإنسان في العديد من دول العالم، سواء كانت موجهة لجماعات عرقية أو دينية أو سياسية، أو كانت موجهة إلى كل المعارضين لنظام حكم معين أو اتجاه سياسي أو بسبب الخلافات العقائدية.

2. النزاعات المسلحة بين الدول المجاورة، والتي تتعرض إلى الغزو أو الاعتداءات الخارجية.

3. العنف السياسي يلعب دورًا بارزًا في تعقيد حدة اللجوء الإقليمي.

وقد أسفر الصراع المدمر في اليمن منذ عام ٢٠١٥ عن أزمة اقتصادية وإنسانية حادة وشرّد ملايين اليمنيين، بقي أغلبهم داخل اليمن بينما نزح العديد إلى دول أخرى، مثل مصر، والسودان، وجيبوتي، والأردن، وماليزيا، والصومال؛ بحثًا عن الأمان. وبحسب السفارة اليمنية في القاهرة، يتراوح عدد المقيمين اليمنيين في مصر بين ٥٠٠-٧٠٠ ألف، ويُعد ذلك ارتفاعًا ملحوظًا مقارنة بعددهم قبل اندلاع الحرب إذ كان يبلغ عددهم حوالي ٧٠ ألف فقط. ولكن عدد اليمنيين المسجلين كلاجئين أو طالبي لجوء مع المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين هو (٩٢٠٠) لاجئ فقط. وينحدر اليمنيون المتواجدون في مصر من مختلف أنحاء اليمن وينتمون لطبقات اجتماعية وخلفيات ثقافية مختلفة، ويسكن معظمهم في القاهرة، على الجهة الغربية من نهر النيل، فيما يُعرف رسميًا بالجيزة، وتحديدًا في أحياء فيصل وأرض اللواء والمهندسين والدقي. كما تقطن بعض العائلات اليمنية في مناطق بعيدة عن مركز المدينة، مثل مدينة السادس من أكتوبر (العبسي،٢٠٢٠، ٥-٧).

وتعد خبرة اللجوء من أهم مصادر تطور الضغوط والاضطرابات النفسية؛ كالقلق والاكتئاب والرهاب، واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة؛ حيث إن اللاجئ ينتقل من مرحلة إلى مرحلة جديدة تتصف بعدة متغيرات بيئية واجتماعية ونفسية غير مألوفة له، مما يؤدي إلى تطوير أعراض نفسية وجسدية سلبية تؤثر على مسار حياته في بلد اللجوء، كما يتعرض اللاجئون لظروف معيشية صعبة، وقد يفتقر كثير منهم إلى القدرات المعرفية التي تمكنهم من استيعاب ما يتعرضون له من أخطار وخبرات مؤلمة مما يجعلهم فريسة سهلة للاضطرابات النفسية (المومني وعودات،٢٠٢٠، ٢٩٩).

وتشير الدراسات السابقة التي أجريت على اللاجئين في العديد من الدول إلى تعرض هؤلاء اللاجئين للعديد من المشكلات والاضطرابات النفسية ومنها تدهور المجال الاجتماعي للاجئين، وظهور العنف وعدم التكيف، والشعور بالعجز النفسي،

والقلق الحاد، واضطرابات الهوية الشخصية، والشعور بالاغتراب النفسي. وفيما يتعلق بالدراسات التي أجريت على الأطفال اللاجئين فقد توصلت هذه الدراسات إلى ظهور العديد من أعراض المشكلات والاضطرابات النفسية والانفعالية والسلوكية لدى هؤلاء الأطفال؛ كالخوف، والقلق الشديد، والحزن، وسرعة الغضب، وسرعة الإحساس بالضغط والتوتر، زيادة الالتصاق بالوالدين، النشاط المفرط، سلوك مشوش، الاكتئاب، التعب، اضطرابات النوم، رؤية الكوابيس (يحياوي وآخرين، ٢٠١٨، ١١٥-١١٦).

٨. الدراسات السابقة

- دراسة أحمد وعبدالرحيم (٢٠١٧) في فلسطين: وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين المساندة الاجتماعية وجودة الحياة لدى الأطفال الفلسطينيين في مناطق المواجهة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من (٣٨٠) طالبًا وطالبة تراوحت أعمارهم بين (١٥-١٨) سنة للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦، واستخدم الباحثان مقياس المساندة الاجتماعية ومقياس جودة الحياة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المساندة الاجتماعية وجودة الحياة لدى الأطفال الفلسطينيين في مناطق المواجهة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع (ذكور، إناث) على مقياس المساندة الاجتماعية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير النوع.

- دراسة حرارة (٢٠١٧) وهدفت إلى معرفة أهم الحاجات النفسية والاجتماعية لدى اللاجئين السوريين في محافظات غزة، ومعرفة مستوى إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية، ومستوى جودة الحياة لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٣) لاجئ سوري، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق مقياس الحاجات النفسية والاجتماعية من إعداد الباحث، ومقياس جودة الحياة من إعداد منظمة الصحة العالمية WHO، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن مستوى جودة الحياة لدى اللاجئين السوريين في محافظات غزة متوسط، كما احتل بعد جودة الحياة الاجتماعية المرتبة الأولى، يليه بعد جودة الحياة البيئية، ثم بعد جودة الحياة الجسمية، في حين جاء بعد جودة الحياة النفسية في المرتبة الرابعة والأخيرة.

- دراسة الحربي (Alharbi, 2017) وهدفت إلى معرفة درجة الأمن النفسي والفاعلية الذاتية لدى الطلاب السوريين اللاجئين داخل وخارج المخيمات، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (٦٠٠) طالبًا من اللاجئين السوريين داخل وخارج المخيمات في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥، وتم تطبيق مقياسي الأمن النفسي والكفاءة الذاتية، وأشارت النتائج إلى وجود درجة منخفضة من الأمن النفسي للطلاب السوريين اللاجئين داخل المخيمات ولكنها معتدلة بالنسبة لأولئك الذين خارج المخيمات، كما أظهرت النتائج درجة منخفضة من الكفاءة الذاتية بين الطلاب السوريين اللاجئين داخل وخارج المخيمات، وأشارت النتائج أيضًا إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الأمن النفسي والكفاءة الذاتية.

- دراسة حمناش (٢٠١٧) وهدفت إلى تقييم مستويات جودة الحياة عند الطلبة من اللاجئين السوريين بجامعة تلمسان بالجزائر على مقياس جودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية، تكونت عينة الدراسة من (٨) طلبة سوريين من اللاجئين الدارسين، كما هدفت الدراسة إلى التأكد مما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في مستويات جودة الحياة، وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع.

- دراسة السيد وويلدز (Alsayed & Wildes, 2018) بعنوان "الأطفال السوريون اللاجئون: دراسة نقاط القوة والصعوبات"، وهدفت إلى معرفة مستوى الحالة النفسية للأطفال اللاجئين السوريين المقيمين في مدينة أنطاكيا في تركيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من الأطفال اللاجئين السوريين الذين تتراوح أعمارهم بين (٩-١٥) سنة بلغ

عددهم (٩٢) طفلًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر كبير من العجز النفسي للأطفال اللاجئين السوريين، حيث أن الأطفال السوريين اللاجئين في أنطاكيا يعانون من مشاكل عاطفية وسلوكية قاسية مقارنة بالأطفال الأتراك.

- دراسة أبو ذويب (٢٠١٩) وهدفت إلى التعرف على الشعور بالأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مديرية تربية قصبة المفرق بالسعودية، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٩) طالبًا وطالبة؛ منهم (٧١) طالبًا، و(١٢٨) طالبة، تم اختيارهم عشوائيًا من الطلبة السوريين اللاجئين المسجلين في مدارس تربية قصبة المفرق للفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٦/٢٠١٧م، وتم استخدام مقياس أبو عمرة (٢٠١٢) لقياس مستوى الشعور بالأمن النفسي، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى أفراد العينة كان مرتفعًا، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي تعزى لمتغير الصف الدراسي.

- دراسة النويران (٢٠٢٠) هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى جودة الحياة لدى طلبة المرحلة الثانوية اللاجئين السوريين في محافظة الزرقاء، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٥) طالبًا وطالبة منهم (١٥٥) ذكرًا و(١٦٠) أنثى، وتم استخدام مقياس جودة الحياة المصمم من قبل منظمة الصحة العالمية، وأظهرت النتائج أن مستوى جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة منخفض، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في مستوى جودة الحياة باستثناء بعد جودة الحياة الاجتماعية حيث كانت الفروق لصالح الإناث.

- دراسة مصطفى (٢٠٢١) في مصر: وهدفت إلى التعرف على الأمن النفسي لدى الأطفال اللاجئين بأبعاده وعلاقته بمجموعة من الظروف المعيشية وهي (مدة الإقامة، مكان الإقامة، حالة الأسرة، أضرار الحرب)، مع الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث اللاجئين على مقياس الأمن النفسي، وأجريت الدراسة على مجموعة من الأطفال اللاجئين عددهم (١٠٠) طفلًا وطفلة من اللاجئين السوريين في مرحلة الطفولة المبكرة تتراوح أعمارهم بين (٥-٦) سنوات، واستخدمت الدراسة استمارة الظروف المعيشية، ومقياس الأمن النفسي للأطفال اللاجئين (إعداد الباحثة)، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود دالة بين متوسطات درجات الأطفال اللاجئين على مقياس الأمن النفسي تبعًا لمدة الإقامة إلا في بعد الأمن الاجتماعي لصالح المقيمين من (١-٥) سنوات، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمكان الإقامة باستثناء بعد الأمن الشخصي حيث كانت الفروق لصالح من يعيش مع أسرته، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات الأطفال اللاجئين على مقياس الأمن النفسي تبعًا لمتغيرات (النوع، حالة الأسرة، أضرار الحرب).

تعقيب على الدراسات السابقة: من خلال الاستعراض السابق للدراسات السابقة يتبين ما يلي:

- تناولت الدراسات السابقة مرحلة عمرية في غاية الأهمية وهي مرحلة الطفولة، وقد اتفقت هذه الدراسات على أهمية موضوعي الدراسة وهما الأمن النفسي وجودة الحياة لدى الأطفال.

- غياب الدراسات المحلية التي تناولت دراسة الأمن النفسي وعلاقته بجودة الحياة لدى الأطفال بشكل عام، ولدى الأطفال اليمنيين اللاجئين بشكل خاص، حيث لم يجد الباحث – في حدود ما أتيح له الاطلاع عليه من دراسات سابقة – أي دراسة محلية سابقة استهدفت الأطفال اللاجئين، إذ أن جميع الدراسات السابقة أجريت في بيئات عربية وأجنبية مختلفة، مما يجعل هذه الدراسة تسد نقصًا في المكتبة اليمنية.

- تباينت الدراسات السابقة في معرفة الفروق بين الجنسين في درجة الأمن النفسي؛ فبعض الدراسات أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في مستوى الأمن النفسي كدراسة مصطفى (٢٠٢١)، في حين أشارت دراسات أخرى كدراسة

أبو ذويب (٢٠١٩) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في مستوى الأمن النفسي حيث كانت الفروق لصالح الذكور. في حين اتفقت الدراسات السابقة على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة تعزى لمتغير الجنس.

- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد وبلورة مشكلة البحث وأسئلته وأهدافه ومتغيراته، كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد أداتي البحث، وفي استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، وكيفية عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

٩. منهجية البحث وإجراءاته

١.٩. منهج البحث: انطلاقًا من طبيعة موضوع البحث الحالي وهدفه الرئيس المتمثل في الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين مستوى الأمن النفسي ومستوى جودة الحياة وعلاقتهما ببعض المتغيرات لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر، وانطلاقًا من التساؤلات التي يسعى البحث للإجابة عنها، والفروض التي يسعى إلى التحقق منها، فقد تبين للباحث أن أنسب منهج يمكن استخدامه في هذا البحث هو المنهج الوصفي التحليلي بمدخله الارتباطي، نظرًا لأن هذا المنهج يحقق للباحث فهمًا أفضل للظاهرة المدروسة عن طريق تحليل بنية الظاهرة التي يتم دراستها وبيان العلاقة بين مكوناتها (أبو حطب وصادق، ١٩٩١: ١٠٥).

٢.٩.مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع الأطفال اليمنيين اللاجئين مع أسرهم بسبب الحرب في اليمن إلى جمهورية مصر العربية، ولكن نظرًا لعدم وجود إحصائية دقيقة توضح الأعداد الحقيقية أو التقريبية للاجئين اليمنيين في مصر، كون العديد من هؤلاء اللاجئين غير مسجلين رسميًا لدى المفوضية السامية لشؤون للاجئين في مصر، إلا أنه وبحسب السفارة اليمنية في القاهرة فإن عدد اليمنيين المسجلين كلاجئين أو طالبي لجوء مع المفوضيّة السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين يبلغ (٩٢٠٠) لاجئًا ولاجئة، ولكن بما أن البحث الحالي لا يستهدف بالدراسة جميع اليمنيين اللاجئين في مصر بمختلف أعمارهم وإنما يستهدف فقط الأطفال ممن تتراوح أعمارهم بين (11-١٧) سنة، فلم يتمكن الباحث من معرفة الأعداد الحقيقية للأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر ممن ينتمون إلى هذه المرحلة العمرية. وبما أنه لا توجد قاعدة واحدة ثابتة للحصول على عينة كافية وممثلة للمجتمع الأصلي، لاسيما أن اختيار العينة يتأثر بالعوامل والشروط الخاصة بكل بحث وبالغرض منه، ونتيجة لبعض الصعوبات فقد لجأ الباحث -مجبراً- إلى استخدام أسلوب العينة العشوائية العرضية بما يتوافر من أطفال يمنيين لاجئين في مصر وملتحقين في بعض المدارس المصرية؛ ذلك أن الطريقة العشوائية العرضية هي عينة عشوائية مستقلة، تسحب من فئة مناسبة ومتوافرة، والفئة المختارة بموجبها ليست أفضل الفئات بل أكثرها توفرًا (حمصي، 1991: ١١٩). وقد تكونت عينة البحث الحالي من (122) طفلًا وطفلة من الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر؛ بواقع (56) من الذكور، و(66) من الإناث، تراوحت أعمارهم بين (11-١٧) سنة، وبمتوسط عمري بلغ (14.5) سنة. والجدول التالي يوضح خصائص أفراد عينة البحث من حيث: العدد، والجنس، والعمر، ومدة الإقامة.

جدول (١) عينة البحث

الجنس		العمر		مدة الإقامة		
ذكور	إناث	١١- ١٤ سنة	١٥- ١٧ سنة	أقل من سنتين	سنتين- 4 سنوات	أكثر من 4 سنوات
56	66	59	63	30	51	41

٣.٩. **أداتي البحث:** تحقيقًا لأهداف البحث الحالي استخدم الباحث الأداتين الأساسيتين التاليتين:

١.٣.٩ مقياس الأمن النفسي لأبراهام ماسلو A. Maslow

أعد هذا المقياس أبراهام ماسلو (Maslow,1970) وقام بتعريبه وتقنينه على البيئة الأردنية كلًا من دواني وديراني (١٩٨٣)، كما قام بترجمته وتقنينه على البيئة السعودية فهد الدليم وآخرين (١٩٩٣)، ويطلق على هذا المقياس أيضًا مقياس الطمأنينة النفسية، ويعد هذا المقياس ذو فائدة تشخيصية للاضطرابات النفسية، ويمكن تطبيقه بشكل فردي أو جماعي، كما يمكن للمفحوص أن يستخدمه ذاتيًا، ويتكون هذا المقياس من (٧٥) عبارة؛ بعضها صيغت بطريقة إيجابية والبعض الآخر صيغت بطريقة سلبية، وقد تم وضع ثلاثة بدائل للاستجابة على المقياس وهي (نعم، غير متأكد، لا)، وتتراوح الدرجة على كل عبارة من عبارات المقياس بين (صفر- ١) وذلك تبعًا لمفتاح التصحيح المرفق بالمقياس، وبالتالي تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (صفر- ٧٥) درجة، ويتم تصحيح المقياس في اتجاه درجة الأمن النفسي، بمعنى أنه إذا حصل المفحوص على درجات عالية في هذا المقياس، فإن ذلك يدل على عدم سلامته النفسية وعدم أمنه النفسي والعكس صحيح، حيث تفسر الدرجات على المقياس كما يلي:

- من صفر- ١١ درجة تعني إحساس عالي بالأمن النفسي.

- من ١٢- ٢٤ درجة تعني إحساس متوسط بالأمن النفسي.

- من ٢٥ درجة فأكثر تعني عدم شعور بالأمن النفسي.

صدق المقياس: قام الباحث باستخراج مؤشرات الصدق للمقياس كما يلي:

١- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** حيث قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول فقرات المقياس من حيث وضوح الصياغة اللغوية للفقرات، ومدى صلاحية كل فقرة، وإجراء التعديلات المطلوبة إن وجدت سواء بالحذف أو الإضافة أو التعديل، وقد اتخذ الباحث نسبة (٨٠٪) فما فوق كمعيار لقبول الفقرات، وقد حظيت جميع فقرات المقياس على نسبة اتفاق (٨٠٪) فما فوق، كما قام الباحث بناءً على آراء وملاحظات السادة المحكمين بتعديل صياغة بعض فقرات المقياس لكي تتناسب مع مستوى فهم أفراد العينة، وهي الفقرات ذات الأرقام (١٤، ٢٥، ٣١، ٤٢، ٤٧، ٥١، ٥٣، ٥٩، ٦٥).

٢- **الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية):** وللتحقق من صدق مقياس الأمن النفسي بدلالة المقارنات الطرفية، قام الباحث بتطبيق مقياس الأمن النفسي على أفراد العينة الاستطلاعية والبالغ عدد أفرادها (٢٠) طفلًا وطفلة، ثم قام الباحث باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وذلك للمقارنة بين درجات أفراد المجموعة العليا ودرجات أفراد المجموعة الدنيا، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (٢).

جدول (٢) نتائج الاختبار التائي للتعرف على الصدق التمييزي لمقياس الأمن النفسي

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأمن	العليا	١٠	51	8.367	6.9897	0.000 (**)
النفسي	الدنيا	١٠	27.7	5.478		

(**) دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

٣- الصدق الذاتي: يرى السيد (١٩٧٩، ٥٥٣) أن هذا النوع من الصدق يعني صدق الدرجات التجريبية بالنسبة إلى الدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس وتصبح هذه الدرجات الحقيقية هي التي ينسب إليها صدق الاختبار، ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، وقد بلغت قيمة الصدق الذاتي المعتمدة على قيمة الثبات المستخرجة بطريقة التجزئة النصفية (٠.٩٤)، كما بلغت قيمة الصدق الذاتي المعتمدة على قيمة ثبات معادلة كيورد-ريتشاردسون (٠.٩٠) وهما قيمتان مرتفعتان مما يدل على أن مقياس الأمن النفسي يتسم بدرجة عالية من الصدق وأنه صالح لقياس ما وضع لأجله.

ثبات المقياس: لاستخراج مؤشرات الثبات لمقياس الأمن النفسي قام الباحث بما يلي:

١- التجزئة النصفية: حيث قام الباحث بعد تطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية بتجزئة فقرات المقياس إلى نصفين متساويين وذلك بعد استبعاد الفقرة رقم (٣٨) نظرًا لأن مجموع عدد فقرات المقياس (٧٥) فقرة وهذه الفقرة تقع في منتصف المقياس، وتم حساب العلاقة الارتباطية بين نصفي المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل الارتباط (٠.٧٧٦)، وبعد استخدام معادلة سبيرمان- بروان التصحيحية للثبات الكلي بلغ معامل ثبات المقياس (٠.٨٨).

٢- معامل الثبات من خلال تطبيق معادلة كيورد – ريتشاردسون رقم ٢١ (KR21) وهي كما يلي:

$$\text{ر}_{11} = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - 1}\left(1 - \frac{\text{م}(\text{ن} - \text{م})}{\text{ن ع}^{2}}\right)$$

حيث ر١١: معامل الثبات،ن: عدد عبارات المقياس،م: المتوسط الحسابي للدرجات،ع^{2}: تباين الدرجات

وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠.81)، وهو أيضًا معامل ثبات مرتفع يكفي للثقة في مقياس الأمن النفسي وإمكانية تطبيقه على أفراد عينة البحث الحالي.

٢.٣.٩ مقياس جودة الحياة (إعداد الباحث)

قام الباحث بإعداد مقياس جودة الحياة لدى الأطفال، وذلك بعد القيام بمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالبحث الحالي، بالإضافة إلى الاطلاع على عدد من المقاييس النفسية التي صُمِّمت لقياس جودة الحياة لدى الأفراد، ومن هذه المقاييس ما يلي:

١- مقياس جودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية (١٩٩٦).

٢- مقياس جودة الحياة، إعداد وتقنين محمود منسي وعلي مهدي كاظم (٢٠٠٦) و(٢٠١٠).

٣- مقياس جودة الحياة الأسرية، إعداد أماني عبد المقصود وسميرة شند (٢٠١٠).

٤- استبيان جودة الحياة لدى الأمهات، إعداد أمينة حرطاني (٢٠١٤).

٥- مقياس جودة الحياة، إعداد نغم سليم جمال (٢٠١٦).

٦- مقياس جودة الحياة الأسرية، إعداد وتقنين رانيا علي (٢٠١٧).

وفي ضوء ذلك تم إعداد مقياس جودة الحياة لدى الأطفال الذي يتكون من (٦٤) فقرة موزعة على أربعة أبعاد كما يلي:

- **البعد الأول: جودة الحياة النفسية:** ويتضمن هذا البعد (١٦) فقرات، تقيس مدى نجاح الأطفال ورضاهم في حياتهم الخاصة والشخصية.

- **البعد الثاني: جودة الحياة الأسرية:** ويتضمن هذا البعد (١٦) فقرات تقيس مدى نجاح الأطفال في حياتهم الأسرية.

- **البعد الثالث: جودة الحياة المدرسية:** ويتضمن هذا البعد (١٦) فقرات تقيس مدى نجاح الأطفال في حياتهم المدرسية والتحصيلية وعلاقاتهم داخل المدرسة.

- **البعد الرابع: جودة الحياة الاجتماعية:** ويتضمن هذا البعد (١٦) فقرات تقيس مدى نجاح الأطفال ورضاهم عن حياتهم الاجتماعية.

ويضم المقياس (٣٢) فقرة موجبة، و(٣٢) فقرة سالبة، وقد تم وضع ثلاثة بدائل للإجابة على فقرات المقياس هي (نعم، أحيانًا، لا)، يختار الطفل واحدة منها بحسب ما يناسبه، وتتوزع الدرجات على البدائل الثلاثة كما يلي:

نعم (٣) درجات، أحيانًا (درجتين)، لا (درجة واحدة) بالنسبة للفقرات الموجبة، وعكس ذلك بالنسبة للفقرات السالبة. وبالتالي فإن الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (64-192) درجة، بينما تتراوح الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس بين (16-48) درجة. وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس ككل إلى زيادة الإحساس بجودة الحياة بشكل عام، في حين يشير ارتفاع الدرجة على كل بعد من أبعاد المقياس إلى ارتفاع مستوى جودة حياة الطفل على ذلك البعد.

صدق المقياس: قام الباحث باستخراج مؤشرات الصدق للمقياس كما يلي:

١- الصدق الظاهري (صدق المحكمين): حيث قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول فقرات المقياس من حيث وضوح الصياغة اللغوية للفقرات، ومدى صلاحية كل فقرة، وانتمائها إلى البعد الذي تنتمي إليه، وإجراء التعديلات المطلوبة إن وجدت سواء بالحذف أو الإضافة أو التعديل، وقد اتخذ الباحث نسبة (٨٠٪) فما فوق كمعيار لقبول الفقرات، وقد حظيت جميع فقرات المقياس على نسبة اتفاق (٨٠٪) فما فوق، كما قام الباحث بناءً على آراء وملاحظات السادة المحكمين بتعديل صياغة بعض فقرات المقياس لكي تتناسب مع مستوى فهم أفراد العينة،

٢- صدق الاتساق الداخلي: بعد الأخذ بملاحظات وتعديلات السادة المحكمين قام الباحث بتطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية والتي بلغ عدد أفرادها (٢٠) طفلًا وطفلة، ثم قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس جودة الحياة والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
جودة الحياة النفسية	0.822	0.000 (**)
جودة الحياة الأسرية	0.875	0.000 (**)

جودة الحياة المدرسية	0.763	(**) 0.0001
جودة الحياة الاجتماعية	0.713	(**) 0.0004

(**) دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

يتبين من الجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس جودة الحياة والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.713) و(٠.875) وجميعها ارتباطات موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يشير إلى أن مقياس جودة الحياة يتسم بدرجة جيدة من صدق الاتساق الداخلي.

ثبات المقياس: لاستخراج مؤشرات الثبات لمقياس جودة الحياة قام الباحث بما يلي:

١- **التجزئة النصفية:** بعد تطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية قام الباحث بتجزئة فقرات كل بعد من أبعاد المقياس الأربعة بالإضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس إلى نصفين، وتم حساب العلاقة الارتباطية بين درجات نصفي كل منهما باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ثم قام الباحث بعد ذلك بتعديل معامل الارتباط بين النصفين باستخدام معادلة (سبيرمان – براون) التصحيحية، وقد تراوحت معاملات الثبات للمقياس ككل وللأبعاد الأربعة التي يتضمنها بين (٠.82 – ٠.96)، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤) معاملات الثبات لمقياس جودة الحياة لدى الأطفال اللاجئين باستخدام طريقة التجزئة النصفية

أبعاد المقياس	عدد الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	معامل الثبات بعد إجراء المعادلة التصحيحية
جودة الحياة النفسية	16	(**) 0.901	0.95
جودة الحياة الأسرية	16	(**) ٠.925	٠.96
جودة الحياة المدرسية	16	(**) 0.699	٠.82
جودة الحياة الاجتماعية	16	(**) ٠.877	٠.93
جودة الحياة ككل	64	(**)0.903	0.95

(**) دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

يلاحظ من الجدول (٤) أن جميع معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية إيجابية ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على أن مقياس جودة الحياة المستخدم في هذا البحث يتمتع بقدر جيد من الثبات.

٢- **معامل ثبات ألفا كرونباخ:** استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس جودة الحياة، وقد بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ (060)، وهي قيمة جيدة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل على أن مقياس جودة الحياة يتمتع بدرجة جيدة من الثبات وأن بالإمكان تطبيقه على أفراد عينة البحث الحالي.

إجراءات التطبيق

بعد أن تم استخراج الخصائص السيكومترية لأداتي البحث والتأكد من توافر مؤشرات الصدق والثبات لكل أداة، ولتحقيق أهداف البحث تم تطبيق مقياسي الأمن النفسي وجودة الحياة معًا على أفراد عينة البحث الأساسية من الطفلات والأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر والمقيمين مع أسرهم في محافظتي القاهرة والجيزة لمدة (١٥) يومًا، وذلك خلال الفترة من (٢٠٢٢/٩/١٨) إلى (٢٠٢٢/١٠/٢).

متغيرات البحث

- **المتغير المستقل:** الأمن النفسي.

- **المتغير التابع:** جودة الحياة.

- **المتغيرات الديموغرافية:** وتشمل ما يلي:

أ- الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى).

ب- العمر: وله مستويان (11-١٤ سنة، ١٥-١٧ سنة).

ج- مدة الإقامة: وله ثلاثة مستويات (أقل من سنتين، سنتين، 4 سنوات، أكثر من 4 سنوات).

٩.٤.المعالجة الإحصائية للبيانات

تم تحليل بيانات البحث ومعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية لاستخراج صدق المحكمين (الصدق الظاهري) لأداتي البحث، والجذر التربيعي لمعامل الثبات لحساب الصدق الذاتي لمقياس الأمن النفسي.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على مستوى الأمن النفسي وجودة الحياة لدى أفراد عينة البحث.
- معامل ارتباط بيرسون لاستخراج مؤشرات الصدق والثبات لأداتي البحث، وأيضًا لإيجاد العلاقة الارتباطية بين الأمن النفسي وجودة الحياة لدى أفراد العينة.
- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب الفروق ودلالاتها الإحصائية في مستوى الأمن النفسي وجودة الحياة لدى أفراد العينة تبعًا لمتغيري الجنس والعمر، وأيضًا لحساب الصدق التمييزي لمقياس الأمن النفسي.
- تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق ودلالاتها الإحصائية في مستوى الأمن النفسي وجودة الحياة لدى أفراد العينة تبعًا لمتغير مدة الإقامة.
- معامل ألفا كرونباخ، ومعادلة "سبيرمان- بروان" التصحيحية لحساب الثبات الكلي لأداتي البحث.
- معادلة كيورد – ريتشاردسون رقم ٢١ (KR21) لحساب معامل الثبات لمقياس الأمن النفسي.

١٠. عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

١.١٠ عرض نتائج الهدف الأول للبحث

سعى الهدف الأول للبحث إلى معرفة مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر. ولتحقيق هذا الهدف تم حساب درجة الشعور بالأمن النفسي لدى أفراد العينة من خلال إعطاء إجاباتهم على مقياس الشعور بالأمن النفسي قيماً متدرجة تتراوح بين (صفر – درجة واحدة) كما هو موضح في مفتاح التصحيح المرفق بالمقياس والذي يحدد معايير مستوى الشعور بالأمن النفسي، وقد سبق الإشارة إلى ذلك عند عرض أداتي البحث، ثم قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على مقياس الشعور بالأمن النفسي والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على مقياس الشعور بالأمن النفسي

المتغير	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الشعور بالأمن النفسي
مقياس الشعور بالأمن النفسي	٧٥	40.17	13.4766	عدم شعور بالأمن النفسي

يتبين من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لدرجات الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر على مقياس الشعور بالأمن النفسي بلغ (40.17) بانحراف معياري بلغ (13.4766)، وبمقارنة هذا المتوسط الحسابي مع قيم معايير تفسير مستوى الشعور بالأمن النفسي المشار إليها سلفاً نجد أن مستوى الشعور بالأمن النفسي يندرج ضمن الفئة الثالثة (٢٥ درجة فأكثر) والتي تعني عدم الشعور بالأمن النفسي، مما يعني أن أفراد العينة من الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر لا يشعرون بالأمن النفسي؛ أي أنهم يتسمون بمستوى منخفض من الشعور بالأمن النفسي، مما يحتم علينا قبول الفرضية التي تنص على أن الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر يتمتعون بمستوى منخفض من الشعور بالأمن النفسية. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى شعور الأطفال اليمنيين اللاجئين بالاغتراب النفسي عن الوطن والأقارب والأصدقاء والزملاء والعيش في مجتمع غريب عنهم لا يعرفون عنه شيئًا ولا يمتلكون الكثير من الأهل والرفاق كما كان عليه الوضع في بلدهم اليمن قبل اللجوء، بالإضافة إلى قلة خبرتهم في الحياة كل هذه العوامل أدت إلى انخفاض شعورهم بالأمن النفسي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحربي (Alharbi, 2017) والتي توصلت إلى أن مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الأطفال السوريين اللاجئين كان منخفضًا، فيما تختلف مع نتيجة دراسة أبو ذويب (٢٠١٩) والتي أشارت إلى أن مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة الثانوية السوريين اللاجئين كان مرتفعاً.

٢.١٠ عرض نتائج الهدف الثاني للبحث

سعى الهدف الثاني للبحث إلى معرفة مستوى جودة الحياة لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر. ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد مستوى جودة الحياة لدى الأطفال من خلال إعطاء استجابات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة وأبعاده الأربعة قيماً متدرجة وفقاً لمقياس تقدير ثلاثي تتراوح درجاته بين (١ – ٣) درجات كما سبق توضيح ذلك عند عرض أداتي البحث، وفي ضوء ذلك تم تحديد ثلاث فئات لقيم المتوسط الحسابي ودرجة التقدير المقابلة لها لكل بعد من أبعاد مقياس جودة الحياة وللدرجة الكلية للمقياس وذلك على النحو التالي:(من ١- ١.٦٦ مستوى منخفض، من ١.٦٧– ٢.٣٣ مستوى متوسط، من ٢.٣٤ – ٣ مستوى مرتفع). ثم قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة وأبعاده الأربعة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (6).

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر

أبعاد المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى العنف
جودة الحياة النفسية	2.08	0.427	٤	متوسط
جودة الحياة الأسرية	2.29	0.429	١	متوسط
جودة الحياة المدرسية	2.20	0.407	٢	متوسط
جودة الحياة الاجتماعية	2.11	0.350	٣	متوسط
الدرجة الكلية للمقياس	2.17	0.403	---	متوسط

يتضح من الجدول (6) أن بعد جودة الحياة الأسرية قد حصل على أعلى قيمة من بين قيم المتوسطات الحسابية لأبعاد المقياس؛ حيث بلغت هذه القيمة (2.29)، يليه بعد جودة الحياة المدرسية بمتوسط حسابي (2.20)، ثم جاء بعد جودة الحياة الاجتماعية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.11)، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة جاء بعد جودة الحياة النفسية بمتوسط حسابي (2.08)، أما متوسط الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة فقد بلغ (2.17). وبمقارنة قيم هذه المتوسطات الحسابية بفئات قيم المتوسطات الحسابية المعيارية نجد أن جميع أبعاد مقياس جودة الحياة بالإضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس قد تحققت بدرجة متوسطة. وهذا يقودنا إلى رفض الفرضية التي تنص على أن مستوى جودة الحياة لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر يتسم بالدرجة المنخفضة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى التغير الاجتماعي الذي حدث للطفل اليمني اللاجئ، والتغير النفسي والبيئي وتغير البيئة الحيوية له فكل هذه المتغيرات جعلت مستوى جودة الحياة لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين متوسطة وليست منخفضة نظرًا لتوفر العديد من الخدمات الأساسية والضرورية للعيش في بلد اللجوء وغير المتوفرة في اليمن بسبب الحرب، بالإضافة إلى المعاملة الطيبة والودودة التي حظي بها اللاجئون اليمنيون في مصر. ويعزو الباحث حصول بعد جودة الحياة الأسرية على المرتبة الأولى إلى الارتباط القوي والصلة الوثيقة بين الطفل اللاجئ وأسرته في بلد اللجوء ذلك أن أسرته تعتبر بمثابة المجتمع الصغير الذي يعيش فيه معظم أوقاته. أما بخصوص بعد جودة الحياة النفسية والذي جاء في المرتبة الأخيرة فيعزو الباحث ذلك إلى ظروف اللجوء والتي جعلت الطفل اللاجئ يشعر بالخوف والقلق والتوتر والحزن والاكتئاب والوحدة النفسية وانشغال الذهن والتفكير الدائم والخوف الغامض من المستقبل وغير ذلك من المشاعر النفسية السلبية التي انعكست بدورها على حياة الفرد النفسية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حرارة (2017) والتي توصلت إلى أن مستوى جودة الحياة كان متوسطًا، وبأن بعد جودة الحياة النفسية جاء في المرتبة الأخيرة.. في حين اختلفت هذه النتيجة مع دراسة النويران (2020) والتي توصلت إلى أن مستوى جودة الحياة لدى طلبة المرحلة الثانوية اللاجئين السوريين كان منخفضًا.

٣.١٣ .عرض نتائج الهدف الثالث للبحث

سعى الهدف الثالث للبحث إلى معرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالأمن النفسي وجودة الحياة لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر. ولتحقيق هذا الهدف تم صياغة الفرضية البديلة التالية: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين الشعور بالأمن النفسي وجودة الحياة لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر". وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لمعرفة طبيعة العلاقة الارتباطية ودلالاتها الإحصائية بين الشعور بالأمن النفسي وجودة الحياة لدى أفراد العينة. والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7) معامل ارتباط بيرسون بين الشعور بالأمن النفسي وجودة الحياة لدى أفراد العينة

أبعاد مقياس جودة الحياة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	درجة العلاقة
جودة الحياة النفسية	0.844 -	....،	قوية
جودة الحياة الأسرية	0.624 -	....،	متوسطة
جودة الحياة المدرسية	0.525 -	....،	متوسطة
جودة الحياة الاجتماعية	0.651 -	....،	متوسطة
الدرجة الكلية للمقياس	0.810 -	....،	قوية

(**)دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

تفسير العلاقة الارتباطية (< ٠.٣٠ ضعيفة، ٠.٣٠ – ٠.٧٠ متوسطة، ≥٠.٧٠ قوية).

يشير الجدول (٧) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.000) بين الشعور بالأمن النفسي وجميع أبعاد مقياس جودة الحياة بالإضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس، حيث بلغت قيمة العلاقة الارتباطية (- 0.844، - 0.624، - 0.525، - 0.651، - 0.810) على الترتيب، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية سالبة (عكسية) بين الشعور بالأمن النفسي وجميع أبعاد جودة الحياة، بمعنى أنه كلما انخفضت درجة الفرد على مقياس الشعور بالأمن النفسي ارتفعت درجته على مقياس جودة الحياة، وبما أن الدرجة المنخفضة على مقياس الشعور بالأمن النفسي تدل على ارتفاع مستوى الشعور بالأمن النفسي، فإن ذلك يدل على أنه كلما ارتفع مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين كلما ارتفع مستوى جودة الحياة لديهم، والعكس صحيح أيضًا فكلما انخفض مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين كلما انخفض مستوى جودة الحياة لديهم. وقد تحققت هذه العلاقة بدرجة مرتفعة بالنسبة لبعد جودة الحياة النفسية، والدرجة الكلية للمقياس، فيما تحققت هذه العلاقة بدرجة متوسطة بالنسبة لأبعاد مقياس جودة الحياة الأسرية، والمدرسية، والاجتماعية. وبذلك تشير هذه النتيجة إلى قبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الشعور بالأمن النفسي وجودة الحياة لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الشعور بعدم الأمن النفسي يجعل الأطفال اللاجئين يشعرون بالخوف والقلق والتوتر وعدم التوافق الأسري والتكيف الدراسي وعدم القدرة على الاندماج والتكيف الاجتماعي في بلد اللجوء الأمر الذي ينعكس سلبًا على كافة جوانب الحياة النفسية والأسرية والمدرسية والاجتماعية لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر مما يقلل من مستوى جودة الحياة لديهم.

٤.١٣ عرض نتائج الهدف الرابع للبحث

سعى الهدف الرابع للبحث إلى معرفة الفروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر تبعًا لمتغيرات (الجنس، العمر، مدة الإقامة). ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب الفروق تبعًا لمتغيري الجنس، والعمر، كما استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق تبعًا لمتغير مدة الإقامة، والجداول التالية توضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (8) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب الفروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مقياس الأمن النفسي	ذكور	56	38.268	12.561	1.356 -	0.1776
	إناث	66	41.576	13.925		

تشير نتائج الجدول (8) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في متوسطي درجات مقياس الشعور بالأمن النفسي، نظراً لأن قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠.1776)، وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥).

جدول (9) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب الفروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير العمر

المتغير	العمر	العدد	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مقياس الأمن النفسي	11-14 سنة	59	36.559	13.520	2.856 -	0.0051 (**)
	15-17 سنة	63	43.333	12.461		

(**) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.01).

يتضح من الجدول (9) أن قيمة مستوى الدلالة بلغت (0.0051) وهذه القيمة أصغر من مستوى الدلالة (0.01)؛ مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.01) في مستوى الشعور بالأمن النفسي بين الأطفال أفراد العينة في الفئة العمرية (١١-١٤) سنة، والأطفال في الفئة العمرية (١٥-١٧) سنة، وبالنظر إلى قيمتي المتوسط الحسابي لهاتين الفئتين العمريتين نجد أن الفروق كانت لصالح الأطفال في الفئة العمرية (١٥- ١٧) سنة، مما يعني أن الأطفال في الفئة العمرية (١٥-١٧)سنة لديهم شعور منخفض بالأمن النفسي مقارنة بنظرائهم الأطفال في الفئة العمرية (١١- ١٤) سنة.

جدول (10) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق في مستوى الأمن النفسي لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير مدة الإقامة

المتغير	مدة الإقامة	العدد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
مقياس الأمن النفسي	أقل من سنتين	30	بين المجموعات	223.600	2	111.8	٠.6119	٠.544
	سنتين- 4 سنوات	51	داخل المجموعات	21740.998	119	182.697		
	أكثر من ٤ سنوات	41	الكلي	21964.598	121			

تشير النتائج في الجدول (10) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد العينة على مقياس الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير مدة الإقامة، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة لمقياس الشعور بالأمن النفسي (0.6119)، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.0544) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني أن الشعور بالأمن النفسي لا يتأثر بمدة الإقامة.

ويعزو الباحث هذه النتائج والمتعلقة بعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى أفراد العينة تبعًا لمتغيري الجنس ومدة الإقامة إلى أن أفراد العينة من الذكور والإناث يعانون من نفس الظروف المعيشية الناجمة عن اللجوء، وبنفس القدر والمستوى والدرجة والتأثر بهذه الظروف، كما أن عدم وجود برامج إرشادية وتأهيلية تستهدف الأطفال اليمنيين اللاجئين وتقدم لهم خدمات الدعم النفسي سواء على المدى القريب أو البعيد انعكس بدوره على مستوى شعورهم بالأمن النفسي، وأدى إلى تشابههم من حيث تمتعهم بمستوى منخفض من الشعور بالأمن النفسي بغض النظر عن جنسهم أو مدة إقامتهم. أما بخصوص الفروق الدالة إحصائيًا في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى أفراد العينة تبعًا لمتغير العمر فيعزو الباحث ذلك إلى أن الأطفال في الفئة العمرية (١٥- ١٧) سنة يعيشون في مرحلة المراهقة وطبيعة هذه المرحلة تجعلهم يشعرون بالقلق والتوتر وعدم الشعور بالأمن النفسي مقارنة بالأطفال في المرحلة العمرية الأدنى (١١- ١٤) سنة الذين لا زالوا في أواخر مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية مرحلة البلوغ.

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة مصطفى (٢٠٢١) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن النفسي تعزى لمتغير الجنس، فيما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة أبو ذويب (٢٠١٩) والتي توصلتا إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في مستوى الشعور بالأمن النفسي لصالح الذكور. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة مصطفى (2021) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الأطفال اللاجئين تعزى لمتغير مدة الإقامة. وهذه النتائج تقودنا إلى قبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر تبعًا لمتغيرات (الجنس، العمر، مدة الإقامة) فيما يتعلق بمتغير العمر، ورفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية فيما يتعلق بمتغيري الجنس ومدة الإقامة.

٥.١٣ عرض نتائج الهدف الخامس للبحث

سعى الهدف الخامس للبحث إلى معرفة الفروق في مستوى جودة الحياة لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر تبعًا لمتغيرات (الجنس، العمر، مدة الإقامة). ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب الفروق تبعًا لمتغيري الجنس، والعمر، كما استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق تبعًا لمتغير مدة الإقامة، والجداول التالية توضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (11) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب الفروق في مستوى جودة الحياة لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس

أبعاد المقياس	الجنس	العدد	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
جودة الحياة النفسية	ذكور	56	34.875	6.194	2.2915	(*) 0.0237
	إناث	66	32.076	7.046		
جودة الحياة الأسرية	ذكور	56	37.429	6.023	1.2222	0.224
	إناث	66	35.909	7.373		
جودة الحياة المدرسية	ذكور	56	33.875	6.147	1.9714 -	0.051
	إناث	66	36.182	6.585		
جودة الحياة الاجتماعية	ذكور	56	33.589	5.081	0.3277 -	0.7437
	إناث	66	33.924	5.970		
الدرجة الكلية	ذكور	56	139.768	18.349	0.435	0.6643
	إناث	66	138.091	23.081		

تشير نتائج الجدول (11) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في متوسطي درجات البعد الأول من أبعاد مقياس جودة الحياة، وهو بعد جودة الحياة النفسية، حيث بلغت قيمة (ت) لهذا البعد (2.2915) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.0237)،وبالنظر إلى قيمة المتوسط الحسابي للذكور على هذا البعد نجد أنها تساوي (34.875) وهي أعلى من قيمة المتوسط الحسابي للإناث والتي بلغت (32.076) مما يعني أن الفروق كانت لصالح الذكور، أي أن مستوى جودة الحياة النفسية لدى الذكور أفضل من مستوى جودة الحياة النفسية لدى الإناث. أما بالنسبة إلى بقية أبعاد مقياس جودة الحياة الأخرى وهي جودة الحياة الأسرية، والمدرسية، والاجتماعية، بالإضافة إلى الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في هذه الأبعاد كون قيمة مستوى الدلالة للأبعاد الثاني والثالث والرابع والدرجة الكلية بلغت (0.224، 0.051، 0.7437، 0.6643) على التوالي، وجميع هذه القيم أكبر من مستوى الدلالة (0.05). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن جميع الأطفال اللاجئين يعيشون تحت سقف واحد سواء الذكور منهم أو الإناث ويعيشون نفس الوضع الاقتصادي والاجتماعي والبيئي والصحي فالذكر مثل الأنثى يعيش نفس الظروف ونفس المستوى لذا فجودة الحياة لديهم واحدة لأن الأعباء المعيشية لا تشمل فردًا وتستثني الآخر داخل الأسرة وبالتالي لا يكون هناك فروق في مستوى جودة الحياة لديهم تبعًا لمتغير الجنس. أما فيما يتعلق بالفروق الدالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في جودة الحياة النفسية فيرجع الباحث ذلك إلى طبيعة التركيبة النفسية للأنثى والتي تتميز بالحساسية والرقة مما يجعلها تشعر بالخوف والقلق والتوتر والوحدة النفسية وغير ذلك من المشاعر السلبية وهو ما ينعكس سلبًا على جودة حياتها النفسية بشكل واضح. وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة أحمد وعبد الرحيم (2017)، ودراسة حمناش (٢٠١٧) واللتان توصلتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة تعزى لمتغير الجنس، كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة النويران (٢٠٢٠) بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة لكنها اختلفت عنها فيما يتعلق ببعد جودة الحياة الاجتماعية حيث كانت هنالك فروق دالة إحصائيًا لصالح الإناث.

جدول (12) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب الفروق في مستوى جودة الحياة لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير العمر

أبعاد المقياس	العمر	العدد	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
جودة الحياة	11-14 سنة	59	34.780	7.062	2.2544	0.026 (*)
النفسية	15-17 سنة	63	32.032	6.287		
جودة الحياة	11-14 سنة	59	37.780	6.386	1.8468	00672
الأسرية	15-17 سنة	63	35.508	7.044		
جودة الحياة	11-14 سنة	59	36.492	6.614	2.2834	0.0242 (*)
المدرسية	15-17 سنة	63	33.841	6.100		
جودة الحياة	11-14 سنة	59	34.424	5.884	1.2486	0.2142
الاجتماعية	15-17 سنة	63	33.159	5.211		
الدرجة	11-14 سنة	59	143.475	22.180	2.3768	0.019 (*)
الكلية	15-17 سنة	63	134.540	18.959		

(*) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.01).

يتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى جودة الحياة لدى أفراد العينة تعزى لمتغير العمر على بعدي جودة الحياة الأسرية، وجودة الحياة الاجتماعية، حيث أن قيمة مستوى الدلالة على هذين البعدين بلغت (0.0672، 0.2142) على التوالي وهاتين القيمتين أكبر من مستوى الدلالة (005).

كما يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمتغير العمر على بعدي جودة الحياة النفسية، وجودة الحياة المدرسية، بالإضافة إلى الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة لهذه الأبعاد (0.026، 0.0242، 0.019) على التوالي، وهذه القيم أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالنظر إلى قيم المتوسطات الحسابية لأفراد العينة في الفئة العمرية (11- 14) سنة على هذه الأبعاد نجد أنها تساوي (34.780، 36.492، 143.475) على التوالي، وهذه القيم أكبر من قيم المتوسطات الحسابية لأفراد العينة في الفئة العمرية (١٥- ١٧) سنة، مما يعني أن الفروق في مستوى جودة الحياة النفسية، وجودة الحياة المدرسية، والدرجة الكلية لجودة الحياة كانت لصالح أفراد العينة في الفئة العمرية الصغرى (١١- ١٤) سنة. ويعزو الباحث انخفاض مستوى جودة الحياة لدى الأطفال في الفئة العمرية (١٥- ١٧) سنة إلى طبيعة مرحلة المراهقة وما يحدث فيها من تغيرات نفسية ومزاجية على الفرد المراهق تجعله غير متوافق نفسيًا وغير راضٍ عن نفسه وعن حياته وتنتابه العديد من المشاعر السلبية كالخوف والقلق والتوتر والحزن والاكتئاب والشعور باليأس والإحباط والغضب والتقلبات المزاجية وفقدان الاهتمام بالأنشطة وصعوبة التفكير والتركيز واتخاذ القرارات وتذكر الأشياء وضعف الأداء الدراسي أو الغياب المتكرر عن المدرسة، وذلك مقارنة بالأطفال في المرحلة العمرية الأدنى (١١- ١٤) سنة.

جدول (13) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق في مستوى جودة الحياة لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير مدة الإقامة

أبعاد المقياس	مدة الإقامة	العدد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
جودة الحياة	أقل من سنتين	30	بين المجموعات	38.569	٢	19.285		
النفسية	سنتين - 4 سنوات	51	داخل المجموعات	7597.538	119	63.845	٠.302	٠.7399
	أكثر من ٤ سنوات	41	الكلي	7636.107	121			
جودة	أقل من سنتين	30	بين المجموعات	70.031	2	35.016	0.7416	
الحياة	سنتين - 4 سنوات	51	داخل المجموعات	5619.083	119	47.219		0.4786
الأسرية	أكثر من ٤ سنوات	41	الكلي	5689.115	121			

جودة	أقل من سنتين	30	بين المجموعات	61.199	2	30.600	0.7171	
الحياة	سنتين - 4 سنوات	51	داخل المجموعات	5077.957	119	42.672		0.4903
المدرسية	أكثر من ٤ سنوات	41	الكلي	5139.156	121			
جودة	أقل من سنتين	30	بين المجموعات	0.092	2	0.046	0.0014	
الحياة	سنتين - 4 سنوات	51	داخل المجموعات	3801.482	119	31.945		0.9986
الاجتماعية	أكثر من ٤ سنوات	41	الكلي	3801.574	121			
الدرجة	أقل من سنتين	30	بين المجموعات	173.331	2	86.666	0.1912	
الكلية	سنتين - 4 سنوات	51	داخل المجموعات	53927.300	119	453.171		0.8262
	أكثر من ٤ سنوات	41	الكلي	54100.631	121			

يتبين من الجدول السابق أن قيمة مستوى الدلالة لجميع أبعاد مقياس جودة الحياة بالإضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس بلغت (0.7399، 0.4786، 0.4903، 0.9986، 0.8262) على التوالي وهذه القيم جميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى جودة الحياة النفسية، والأسرية، والمدرسية، والاجتماعية، بالإضافة إلى جودة الحياة بشكل عام لدى أفراد العينة من الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر تعزى لمتغير مدة الإقامة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مدة اللجوء للأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر سواء أكانت مدة اللجوء قصيرة أم طويلة فإنه لا توجد فروق بين الطفل الذي لجأ مع أسرته إلى مصر منذ بداية الحرب في اليمن وذلك الذي لجأ في السنوات اللاحقة للحرب فجميعهم لديهم مستوى واحد على مقياس جودة الحياة، ومستوى جودة حياتهم متقارب لأنهم يعيشون تقريبًا نفس الظروف ويتحملون نفس الأعباء المعيشية ويواجهون نفس المعاناة النفسية.

وهذه النتائج تقودنا إلى قبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى جودة الحياة لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر تبعًا لمتغير الجنس فيما يتعلق ببعد جودة الحياة النفسية حيث كانت الفروق لصالح الذكور، وقبول الفرضية الصفرية فيما يتعلق ببقية أبعاد مقياس جودة الحياة بالإضافة إلى الدرجة الكلية، وتبعًا لمتغير العمر فيما يتعلق ببعدي جودة الحياة النفسية، وجودة الحياة المدرسية، بالإضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس حيث كانت الفروق لصالح الفئة العمرية الصغرى (١١- ١٤) سنة، وبالتالي رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية فيما يتعلق ببعدي جودة الحياة الأسرية، والاجتماعية، بالإضافة إلى الفروق في مستوى جودة الحياة تبعًا لمتغير مدة الإقامة.

١٤. الاستنتاجات: من خلال ما تم عرضه ومناقشته من نتائج يمكن استنتاج ما يلي:

١- أن مستوى الأمن النفسي لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر جاء بدرجة منخفضة.

٢- أن مستوى جودة الحياة لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر جاء بدرجة متوسطة.

٣- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الأمن النفسي وجودة الحياة لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر وبدرجة قوية.

٤- وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الأمن النفسي لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر تعزى لمتغير العمر لصالح الأطفال في الفئة العمرية (١٥-١٧) سنة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغيري الجنس، ومدة الإقامة.

٥- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى جودة الحياة لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر تعزى لمتغير الجنس في جميع أبعاد مقياس جودة الحياة باستثناء بعد جودة الحياة النفسية حيث كانت الفروق لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير العمر في بعدي جودة الحياة النفسية، والمدرسية، والدرجة الكلية لجودة الحياة، حيث كانت الفروق

لصالح الفئة العمرية الصغرى (١١- ١٤) سنة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بعدي جودة الحياة الأسرية، والاجتماعية، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى جودة الحياة تعزى لمتغير مدة الإقامة.

١٥. التوصيات والمقترحات: استناداً إلى النتائج التي تم التوصل إليها، يمكن إبداء التوصيات والمقترحات التالية:

١- العمل على تنفيذ برامج دعم نفسي واجتماعي وتربوي تستهدف فئة الأطفال اليمنيين اللاجئين في العديد من الدول من أجل تقديم المساندة النفسية والاجتماعية والتربوية لهم.

2- العمل على تقديم المساعدات المادية والعينية من قبل المنظمات الإنسانية لفئة الأطفال اللاجئين اليمنيين التي تمكنهم من العيش في دول اللجوء بكرامة وتساعدهم في إشباع مختلف حاجاتهم الجسمية والنفسية والاجتماعية ليصلوا إلى مستوى جودة حياة مناسبة.

3- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التي تحاول فحص مستوى الشعور بالأمن النفسي أو جودة الحياة وعلاقتهما بمتغيرات أخرى لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في دول أخرى ومقارنتها مع نتائج البحث الحالي.

٤- حث الأطراف المتحاربة في اليمن إلى الوقف الفوري للقتال والجلوس على طاولة المفاوضات وصولًا إلى حل توافقي يرضي جميع الأطراف ويعمل على إنهاء الحرب بشكل نهائي وتخفيف المعاناة على المواطنين اليمنيين سواءً في داخل اليمن أو في دول اللجوء.

٥- نوصي المنظمات الإنسانية والحقوقية سواءً المحلية منها أو الإقليمية أو الدولية العاملة في مجال حقوق الإنسان وحقوق الطفل العمل على سن القوانين والتشريعات التي من شأنها رعاية الجوانب النفسية للأطفال اللاجئين وتقديم المساعدة والدعم النفسي لهم.

٦- تصميم وبناء البرامج الإرشادية الهادفة إلى رفع مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين وفي نفس الوقت تحسين مستوى جودة الحياة لديهم ولاسيما جودة الحياة النفسية والاجتماعية.

٧- تسليط الضوء على الأطفال اليمنيين اللاجئين في مختلف دول العالم من خلال إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التي تتناول الأوضاع النفسية والأسرية والاجتماعية والتعليمية لدى هذه الشريحة من الأطفال.

قائمة البيبليوغرافيا

1- أبو حسونة، محمد نشأت محمود (٢٠١٦). ***فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى استراتيجيتي النمذجة المعرفية ولعب الدور في تحسين توكيد الذات للمراهقين اللاجئين السوريين***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

2- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (١٩٩١). ***مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

3- أبو ذويب، أحمد مسلم (٢٠١٩). الشعور بالأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية على الطلاب اللاجئين السوريين في مديرية تربية قصبة المفرق، ***مجلة الشمال للعلوم الإنسانية***، ٤(١)، ١٠٩-١٣٦.

4- أبو عمرة، عبد المجيد (٢٠١٢). ***الأمن النفسي وعلاقته بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة- دراسة مقارنة بين أبناء الشهداء وأقرانهم العاديين في محافظة غزة***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر- غزة، فلسطين.

5- أبو كيف، سعدى عبد الرحمن؛ وفرح، علي فرح أحمد (٢٠١٦). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بجودة الحياة لدى الموهوبين بولاية الخرطوم، ***مجلة الدراسات العليا***، جامعة النيلين، كلية الدراسات العليا، ٦(٢٣)، أكتوبر، ٣٣١-٣٨٠.

6- أبو الهيف، علي صادق (١٩٧٥، ٢٤٩). ***القانون الدولي العام.*** ط١، الإسكندرية: دار المعارف.

7- أحمد، صلاح حمدان الحاج؛ وعبد الرحيم، نجدة محمد (٢٠١٧). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بجودة الحياة لدى الأطفال الفلسطينيين في مناطق المواجهة، ***مجلة العلوم التربوية***، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ١٨(٤٤)، ٩٥-١١٠.

8- إسماعيل، أحمد (٢٠١٦). اللاجئون السوريون ومعاناة الهجرة. ***المؤتمر العلمي الدولي الأول: اللاجئون السوريون بين الواقع والمأمول***، تركيا.

9- أقرع، إياد محمد نادي (٢٠٠٥). ***الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

10- بشير، نبيل (١٩٩٤). ***المسؤولية الدولية في عالم التغيير***، مطبعة عبير، حلوان، مصر.

11- جابر، عبد الحميد جابر (١٩٩٠). ***نظريات الشخصية***، القاهرة: دار النهضة العربية.

12- جمال، نغم سليم (٢٠١٦). ***جودة الحياة وعلاقتها بالحاجات الإرشادية لدى طلبة المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية على عينة من طلاب مرحلة التعليم الثانوي العام في محافظة السويداء***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

13- الجميلي، حكمت (٢٠٠١). ***الالتزام الديني وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة صنعاء***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

14- الجويعي، منيرة صالح (٢٠١٧). منيرة صالح (٢٠١٧). الضغوط النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود بمدينة الرياض، ***المجلة العلمية لكلية التربية النوعية***، ع٩، ج١، يناير، ٢٤٧-٢٨٠.

15- حرارة، ناهض سالم (٢٠١٧). ***الحاجات النفسية والاجتماعية وعلاقتها بجودة الحياة لدى اللاجئين السوريين في محافظات غزة***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية- غزة، فلسطين.

16- حرطاني، أمينة (٢٠١٤). ***جودة الحياة لدى الأمهات وعلاقتها بالمشكلات السلوكية عند الأبناء***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر.

17- حمصي، أنطون (١٩٩١). ***أصول البحث في علم النفس***، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق: مديرية الكتب الجامعية.

18- حمناش، ليلى (٢٠١٧). تقييم جودة الحياة لدى عينة من الطلبة السوريين بجامعة تلمسان "دراسة ميدانية"، ***مجلة مسار العلوم التربوية والاجتماعية***، ٤(١)، فبراير، ص ص: ١٢٨٢-١٢٩٨.

19- دراجي، إبراهيم (٢٠١١). ***مشكلات اللاجئين وسبل معالجتها.. اللاجئون في المنطقة العربية قضاياهم ومعالجتها***، ورقة مقدمو إلى الملتقى العلمي الذي نظمته جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية العلوم الاستراتيجية.

20- الدليم، فهد؛ وآخرون (١٩٩٣). ***مقياس الطمأنينة النفسية***، سلسلة مقاييس مستشفى الطائف (٣)، مستشفى الصحة النفسية، الطائف: مطابع الشهري.

21- دواني، كمال؛ وديراني، عيد (١٩٨٣). "اختبار ماسلو للشعور بالأمن: دراسة صدق للبيئة الأردنية"، ***مجلة دراسات- العلوم الإنسانية***، الجامعة الأردنية، ١٠(٢)، ٤٧-٥٦.

22- راضي، علي رحيم (٢٠١٨). ***اللاجئون والقانون الدولي العام***. دمشق: دار رسلان.

23- زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٩). الأمن النفسي دعامة للأمن القومي. ***دراسات تربوية***، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، مج ٤، ج ١٩، ٨٦-٤٣٦.

24- الشميري، عبدالرقيب (٢٠١٩). ***حاجات الطفولة ومشكلاتها***، ط١، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

25- شويخي، آمال (٢٠١٨). جودة الحياة لدى طلبة الجامعة- دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تلمسان، ***مجلة المسار التربوي والعلوم الاجتماعية***، ٥(٥)، مارس، ٣١٠-٣٢٦.

26- الطهراوي، جميل (٢٠٠٧). الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات في محافظات غزة وعلاقته باتجاهاتهم نحو الانسحاب الإسرائيلي، ***مجلة كلية التربية***، الجامعة الإسلامية- غزة، ١٥ (٢)، ٩٧٩-١٠١٣.

27- عبد الرحمن، محمد (١٩٩٨). ***نظريات الشخصية***. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

28- عبد السلام، فاروق (١٩٧٩). القيم وعلاقتها بالأمن النفسي، ***مجلة كلية التربية***، جامعة الملك عبدالعزيز، ٤، ١١٩-١٣٦.

29- عبد الفتاح، هبة الله (٢٠١١). ***الأمن النفسي وعلاقته بالمعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء في المرحلة العمرية من (١٣-١٥) سنة***، رسالة ماجستير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

30- عبد المجيد، عبد السلام محمد (١٩٨٩). ***بعض المتغيرات الأسرية المرتبطة بالوحدة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

31- عبدا لمقصود، أماني؛ وشند، سميرة (٢٠١٠). جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى عينة من الأبناء المراهقين، ***المؤتمر السنوي الخامس عشر***، مركز الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص: ٤٩١-٥٣٦.

32- العبسي، قبول (٢٠٢٠). **الكفاح بعيدًا عن الوطن: اللاجئون اليمنيون في القاهرة**، منتدى سلام اليمن ومركز صنعاء للدراسات الاستراتيجية، ديسمبر.

33- العطاس، عبد الرحمن بن علي حسن (١٤٣٤هـ). ***الشعور بالطمأنينة والوحدة النفسية لدى الأيتام المقيمين في دور الرعاية والمقيمين لح ذويهم- دراسة مقارنة***، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

34- عقل، وفاء (٢٠٠٩). ***الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى المعاقين بصريًا***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

35- العقيلي، عادل محمد (٢٠٠٤). ***الاغتراب وعلاقته بالأمن النفسي دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض***، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

36- علي، رانيا محمد يوسف (٢٠١٧). الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة الأسرية لدى عينة من التلاميذ المراهقين. ***مجلة الإرشاد النفسي***، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ع ٥١، ج ١، أغسطس، ٣٣٣-٣٥٦.

37- محمد، أحمد علي حسب الرسول (٢٠١٨). ***جودة الحياة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أخصائيي علم النفس العاملين مع أطفال التوحد بمراكز التربية الخاصة بولاية الجزيرة***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة النيلين، السودان.

38- مصطفى، الزهراء مصطفى محمد (٢٠١٨). جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الأسري لدى طفل ما قبل المدرسة، ***مجلة البحث العلمي في التربية***، ع ١٩، ١٥٩-١٨٢.

39- مقدادي، يوسف؛ والمومني، فواز (٢٠١٧). اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى أطفال اللاجئين السوريين في مخيم الزعتري، ***بحث علمي محكم مقدم لمؤتمر "التربية: تحديات و آفاق مستقبلية"***، في الفترة من ٢٥-٢٧ نيسان/ أبريل.

40- منسي، محمود عبد الحليم؛ وكاظم، علي مهدي (٢٠٠٦). مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة. ***ندوة علم النفس وجودة الحياة***، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، ١٧-١٩ ديسمبر، ٦٣-٧٨.

41- المومني، فواز أيوب؛ وعودات، فاطمة أحمد علي (٢٠٢٠). مستوى الصحة النفسية لدى اللاجئين السوريين في الأردن، ***دراسات، العلوم التربوية***، ٤٧(٣)، ٢٩٦-٣١٧.

42- النويران، فرحان لافي (٢٠٢٠). مستوى جودة الحياة لدى طلبة المرحلة الثانوية اللاجئين السوريين في محافظة الزرقاء، ***المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة أسيوط***، 36(١٠)، أكتوبر، ص ص: ٢٢٣-٢٤٢.

43- يحياوي، حسينة؛ وردة، أجعود؛ فتيحة، مرابطي؛ مريم، بلعوينات (٢٠١٨). المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال اللاجئين السوريين (دراسة ميدانية ل٨٠ طفل سوري لاجئ في الجزائر). ***مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية***، جامعة الشهيد حمة لخضر- الوادي، ديسمبر، ٢٨، ١١٢-١٢٨.

44- Alharbi, B. H. M. (2017). Psychological security and self-efficacy among Syrian refugee students inside and outside the camps. ***Journal of International Education Research,*** December, 13(2), 59-68.

45- Alsayed, Ammar & Wildes, Vivienne. (2018). Syrian Refugee Children: A Study of Strenghs and Difficulties, ***Journal of Human Rights and Social Work.*** 3(2), 81-88.

46- Cella, D. F. &Tulsky, D. S. (1993). Quality of life in cancer definition, purpose, and method of measurement. ***Cancer Inrest,*** 11 (3), 327-336.

47- Fatil, R. & Keddy, A. N. (1985): Study of Feeling of security among professional and non-professional students of Gulbarg city. ***Indian Psychological review,*** (29), pp. 12 – 64.

48- Goshi, D. D. (1985). Role of security-insecurity feeling in academic achievement. ***Psychological Researches,*** 8, 63-64.

49- Green, Logan (1981). Safety needs resolution and cognitive ability as interwoven antecedents to moral development. ***Social Behavior &Personality,*** 10(2), 55-68.

50 -Jaffe, Alan M. (1981). Comparison of state legislators with a central group on Maslow's "Security-Insecurity" Measure. ***Psychological Reports,*** 48, 41-42.

51- Kerns, K. A., Klepac, L. Cole, A. (1996): Peer relationships and preadolescents perceptions of security in the child mother relationship. ***Developmental Psychology,*** (32), (3), pp. 457 – 464.

52- Kogitcibasi, Sold (1982). Age security value of children: Cross-national socioeconomic evidence. ***Journal of cultural psychology,*** 13(2), 29-42.

53- Liabre, M., & Hadi (2008). ***The psychological conditions of children and youth in Lebanon after the July 2006 war.*** First Edition Mark.

54- Maslow, A. H. (1970): ***Motivation and Personality.*** Harper and Row Publishers, Inc., N. Y.

55- Pestonjee, D. M. & Singh, Ashok, K. (1979). A study of dogmatism and security in two religious groups. ***Psychology Studies,*** 11(6), 30-55.

56- Rastogi, Manika & Nathawat, S. (1982). Effect of creativity on mental health, ***Psychological Studies,*** 27, 74-76.

57- Ryff, C. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Exploration on the Meaning of Psychological Well-being. ***Journal of Personality and Social Psychology,***57, (6), 1069-1081.

58- Ryff, C. & Keyes, C. (1995). The Structure Of Psychological Well-Being Revisited. University Of Wisconsion-Madison, ***Journal of Personality and Social Psychology,*** 69(4), 719-727.

59- Schippers, A. (2010). Quality Of Life in Disability Studies in The Netherlands, ***Medische Antropology.*** 22(2), 277-288.

60- Suls, Jerry, Becker, M. A., & Mullen, B. (1981). Coronary-prone behavior, social insecurity and stress among college-aged adults. ***Journal of Human Stress,*** 14(5), 265-301.

61- WHO-QOL Group (1995). The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHO-QOL) Position paper from the World Health Organization. School Science and Medicine. (41), 1403-1409.

Romanization of Arabic Bibliography

- Abu Hassouna, Muhammad Nashat Mahmoud (2016). fāʿlīť brnāmǧ iršādī īstnd ili astrātīǧītī al-nmḏǧť al-mʿrfīť ūlʿb al-dūr fī tḥsīn tūkīd al-ḏāt llmrāhqīn al-lāǧʾīn al-sūryin [The effectiveness of a counseling program based on cognitive modeling and role-playing strategies in improving self-affirmation for Syrian refugee adolescents], unpublished master's thesis, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.
- Abu Hatab, Fouad, and Sadiq, Amal (1991). mnāhǧ al-bḥṯ ūṭrq al-tḥlīl al-iḥṣāʾī fī al-ʿlūm al-nfsīť wāltrbwyť wālāǧtmāʿīť [Research methods and statistical analysis methods in psychological, educational and social sciences]. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.
- Abu Dhouib, Ahmed Muslim (2019). Feeling of Psychological Security Among Secondary School Students: A Field Study on Syrian Refugee Students in the Mafraq Education Directorate, Al-Shamal Journal of Human Sciences, 4(1), 109-136.
- Abu Amra, Abdul Majeed (2012). Psychological security and its relationship to the level of ambition and academic achievement among high school students - a comparative study between the children of martyrs and their ordinary peers in Gaza Governorate. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Al-Azhar University - Gaza, Palestine.
- Abu Kaif, Saadi Abdel Rahman; and Farah, Ali Farah Ahmed (2016). Parental treatment styles and their relationship to the quality of life among gifted people in Khartoum State, Graduate Studies Journal, Al-Neelain University, College of Graduate Studies, 6(23), October, 331-380.
- Abu al-Haif, Ali Sadiq (1975, 249). Public international law. 1st edition, Alexandria: Dar al-Ma'arif.
- Ahmed, Salah Hamdan Al-Hajj; and Abd al-Rahim, Najda Muhammad (2017). Social support and its relationship to the quality of life of Palestinian children in frontline areas, Journal of Educational Sciences, Sudan University of Science and Technology, 18(44), 95-110.
- Ismail, Ahmed (2016). Syrian refugees and the suffering of migration. The First International Scientific Conference: Syrian Refugees between Reality and Hope, Turkey.
- Aqraa, Iyad Muhammad Nadi (2005). Feeling of psychological security and its impact on some variables among An-Najah National University students, unpublished master's thesis, College of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.
- Bashir, Nabil (1994). International Responsibility in the World of Change, Abeer Press, Helwan, Egypt.
- Jaber, Abdul Hamid Jaber (1990). Theories of personality, Cairo: Arab Renaissance House.
- Jamal, Nagham Selim (2016). Quality of life and its relationship to counseling needs among high school students, a field study on a sample of general secondary education students in As-Suwayda Governorate, unpublished master's thesis, College of Education, Damascus University.
- Al-Jumaili, Hikmat (2001). Religious commitment and its relationship to psychological security among Sana'a University students, unpublished master's thesis, College of Education, Sana'a University, Yemen.

- Al-Juwaii, Munira Saleh (2017). Psychological stress and its relationship to the quality of life among male and female students at Imam Muhammad bin Saud University in Riyadh, Scientific Journal of the College of Specific Education, p. 9, part 1, January, 247-280.
- Harara, Nahed Salem (2017). Psychological and social needs and their relationship to the quality of life among Syrian refugees in the governorates of Gaza, unpublished master's thesis, Faculty of Education, Islamic University - Gaza, Palestine.
- Hartani, Amina (2014). Mothers' quality of life and its relationship to children's behavioral problems, unpublished master's thesis, Faculty of Social Sciences, Oran University, Algeria.
- Homsi, Anton (1991). Research Fundamentals in Psychology, College of Education, Damascus University, Damascus: Directorate of University Books.
- Hamnash, Laila (2017). Evaluation of the quality of life among a sample of Syrian students at the University of Tlemcen, "a field study", Journal of Educational and Social Sciences Path, 4(1), February, pp. 1282-1298.
- Darraji, Ibrahim (2011). Refugee problems and ways to address them. Refugees in the Arab region, their issues and solutions, a paper submitted to the scientific forum organized by the Naif Arab University for Security Sciences, College of Strategic Sciences.
- Al-Dulaim, Fahd; et al (1993). Psychological Reassurance Scale, Taif Hospital Scales Series (3), Mental Health Hospital, Taif: Al-Shehri Press.
- Dawani, Kamal; Dirani, Eid (1983). "Maslow's Test of Sense of Security: A Validity Study of the Jordanian Environment", Dirasat Journal - Human Sciences, University of Jordan, 10(2), 47-56.
- Radi, Ali Rahim (2018). Refugees and Public International Law. Damascus: Dar Raslan.
- Zahran, Hamid Abdel Salam (1989). Psychological security is a pillar of national security. Educational Studies, Modern Education Association, Cairo, Vol. 4, Part 19, 86-436.
- Al-Shamiri, Abdul Raqib (2019). Childhood needs and problems, 1st edition, Amman: Dar Wael for publication and distribution.
- Shweikhi, Amal (2018). Quality of life among university students - a field study on a sample of University of Tlemcen students, Journal of the Educational Path and Social Sciences, 5(5), March, 310-326.
- Tahrawi, Jamil (2007). Psychological security among university students in the governorates of Gaza and its relationship to their attitudes towards the Israeli withdrawal, Journal of the College of Education, Islamic University - Gaza, 15(2), 979-1013.
- Abdul Rahman, Muhammad (1998). personality theories. Cairo: Dar Quba for printing, publishing and distribution.
- Abdel Salam, Farouk (1979). Values and their relationship to psychological security, Journal of the College of Education, King Abdulaziz University, 4, 119-136.
- Abdel Fattah, Hebat Allah (2011). Psychological security and its relationship to parental treatment as perceived by children in the age group (13-15) years, a published master's thesis, Institute of Graduate Studies of Childhood, Ain Shams University.
- Abdul Majid, Abdul Salam Muhammad (1989). Some family variables associated with psychological loneliness among a sample of secondary school students of both sexes, unpublished master's thesis, Faculty of Education, Tanta University.

- Abd al-Maqsoud, Amani; and Chand, Samira (2010). The quality of family life and its relationship to self-efficacy among a sample of adolescent children, the Fifteenth Annual Conference, Center for Psychological Counseling, Faculty of Education, Ain Shams University, pp. 491-536.
- Al-Absi, Kaboul (2020). The Struggle Far From Home: Yemeni Refugees in Cairo, Yemen Peace Forum and Sana'a Center for Strategic Studies, December.
- Al-Attas, Abdul Rahman bin Ali Hassan (1434 AH). Feeling of reassurance and psychological unity among orphans residing in care homes and residing for their families - a comparative study, unpublished master's thesis, Department of Psychology, College of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
- Akl, Wafaa (2009). Psychological security and its relationship to the self-concept of the visually impaired. Unpublished master's thesis, College of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.
- Al-Aqili, Adel Muhammad (2004). Alienation and its relationship to psychological security: a field study on a sample of students at Imam Muhammad bin Saud Islamic University in Riyadh, unpublished master's thesis, Department of Social Sciences, College of Graduate Studies, Naif Arab University for Security Sciences, Saudi Arabia.
- Ali, Rania Muhammad Youssef (2017). Psychometric properties of a measure of the quality of family life among a sample of adolescent students. Journal of Psychological Counseling, Psychological Counseling Center, Ain Shams University, p. 51, Part 1, August, 333-356.
- Muhammad, Ahmed Ali Hassab Arassoul (2018). Quality of life and its relationship to job satisfaction among psychologists working with autistic children in special education centers in Gezira State, unpublished master's thesis, Faculty of Arts, El-Neelain University, Sudan.
- Mustafa, Al-Zahraa Mustafa Muhammad (2018). Quality of life and its relationship to self-esteem and family harmony among a pre-school child. Journal of Scientific Research in Education, p. 19, 159-182.
- Miqdadi, Youssef; and Momani, Fawaz (2017). Post-traumatic stress disorder among Syrian refugee children in Zaatari camp, peer-reviewed scientific research presented to the conference "Education: Challenges and Future Prospects", 25-27 April.
- Mansi, Mahmoud Abdel Halim; and Kazem, Ali Mahdi (2006). Quality of life measure for university students. Symposium on Psychology and Quality of Life, College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman, December 17-19, 63-78.
- Al-Momani, Fawaz Ayoub; Awadat, Fatima Ahmed Ali (2020). The level of mental health among Syrian refugees in Jordan, Studies, Educational Sciences, 47(3), 296-317.
- Al-Nuwairan, Farhan Lafi (2020). mstwa ǧūdẗ al-ḥīāẗ ldi ṭlbẗ al-mrḥlẗ al-ṯānwyẗ al-lāǧʾīn al-sūryin fī mḥāfẓẗ al-zrqāʾ [The level of quality of life among secondary school students of Syrian refugees in Zarqa Governorate], Scientific Journal of the Faculty of Education - Assiut University, 36(10), October, pp. 223-242.
- Yahyaoui, Hasina; Warda, Ajoud; Fatiha, Almorabiti; Mariam, Belawinat (2018). al-mšklāt al-ānfʿālīẗ wālslūkīẗ ldi al-ʾaṭfāl al-lāǧʾīn al-sūryin (drāsẗ mīdānīẗ l80 ṭfl sūrī lāǧʾi fī al-ǧzāʾir) [Emotional and behavioral problems among Syrian refugee children (a field

study of 80 Syrian refugee children in Algeria)]. Journal of Social Studies and Research, Martyr Hama Lakhdar University - Al-Wadi, December, 28, 112-128.

مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية
Journal index of exploratory studies
المجلد 2 العدد 6، 2022
Vol: 2 / N°: 6 (2022)
ISSN: 2701-9233

Early Diagnosis as a Mechanism for Preventing Psychological Injuries in the School Environment; Theater Activity as a Model

Reda Mohamed Belmokhtar [1]; Souad Adri[2]

[1] University Ali Lounici Blida 2, Blida. Algeria
[2] University Djilali Liabes, Sidi Bel Abbes. Algeria
Email 1 : m.belmokhtar@univ-blida2.dz
Email 2 : souad.adri@univ-sba.dz

Received	Accepted	Published
12/10/2022	2/11/2022	31/12/2022

DOI: 10.17613/ajyb-6939

Abstract

Educational theories agree that mental health begins to form in a person from the first moments of his life, and the environment - family and educational - plays a key role in promoting and protecting it. Early examination of psychological balance disorders and adjustment difficulties in a child is a fortress that protects him from diseases that may be related to his personality in the future. This examination requires the provision of the competent educator who is able to feel and observe the child, the educator who is expert in the methods of psychological observation and listening that allow him to examine those difficulties that stand in the way of his normal development.

In this particular field, spontaneous theater, known as dramatic art, is one of the active educational methods used today in some educational structures in order to inspect and early diagnose psychological and social difficulties (conflicts, fears and sorrows) that threaten the child's compatibility, and which can also be employed to help him liberate Of which. The researchers relied on methodological procedures that divided the research into three sections, each topic containing analytical and correlative elements represented by titles: school health and health prevention in Algeria, the second topic the role of the educational institution in early recruitment, secondly the theater and mechanisms of psychodrama. This research concludes that the educational institution, including the family, must work to find a way to coordinate its efforts in order reach a common goal, which is the child's personality. Also, the early examination of the difficulties that the child suffers from, the family alone cannot work with them, but the intervention of the educational centers is necessary.

Keywords: Child, Health, Theater, Treatment

التشخيص المبكر آلية للوقاية من الإصابات النفسية في الوسط المدرسي؛ نشاط المسرح أنموذجا

رضا محمد بلمختار[1]؛ سعاد أدري [2]

[1] جامعة البليدة 2 علي لونيسي، البليدة. الجزائر

[2] جامعة جيلالي اليابس، سيدي بلعباس. الجزائر

الايميل1: m.belmokhtar@univ-blida2.dz

الايميل 2: souad.adri@univ-sba.dz

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/10/12	2022/11/2	2022/12/31

DOI: 10.17613/ajyb-6939

ملخص

تتفق النظريات التربوية على أن الصحة النفسية تبدأ تتشكل عند الإنسان منذ اللحظات الأولى من حياته وتلعب البيئة -الأسرية والتربوية الأولى-دور أساسي في بنائها وحمايتها. فالمعاينة المبكرة لاضطرابات النفسية وصعوبات التوافق عند الطفل لهي بمثابة الحصن الذي يقيه من النمو غير السوي الذي سيشكل عائقا في حياته مستقبلا. تشترط هذه المعاينة توفير المربي المكون القادر على الشعور بالطفل وملاحظته، المربي الخبير بأساليب الملاحظة والإنصات السيكولوجي اللذان يتيحان له الانتباه لتلك الصعوبات التي تقف دون توافق الطفل النفسي-الاجتماعي.

وفي هذا المجال بالذات يعتبر المسرح، أو الفن الدرامي من الأساليب التربوية النشطة المستخدمة اليوم في الهياكل التربوية قصد المعاينة والتشخيص المبكرين للصعوبات النفسية والاجتماعية (صراعات ومخاوف وأحزان) التي تهدد توافق الطفل والتي يمكن توظيفها لمساعدته على التحرر منها. اعتمد الباحثين على إجراءات منهجية قسمت البحث الى ثلاثة مباحث، كل مبحث يحتوي على عناصر تحليلية وارتباطية المتمثلة بعناوين هي: الصحة المدرسية والوقاية الصحية في الجزائر، المبحث الثاني دور المؤسسة التربوية في التعيين المبكر، ثانيا المسرح التربوي وآليات السيكو دراما. فارتأى هذا البحث الى نتائج أن المؤسسة التربوية بما فيها الأسرة لابد أن تعمل على إيجاد المجال لتنسيق جهودها بغية الوصول إلى غاية مشتركة هي تنمية وترقية شخصية الطفل. كما أن المعاينة المبكرة للصعوبات التي يعاني منها الطفل لا يمكن للأسرة وحدها أن تشتغل بها، بل لابد من تدخل المراكز التربوية.

الكلمات المفتاحية: الطفل، الصحة، المسرح، العلاج، المدرسة

1. مقدمة

إن تعليم الأطفال الأبرياء أفكارنا، مبادئنا، معارفنا وفقا لمناهج نضعها نحن لهو اقتحام لحدود حرية الطفل ومغامرة بطبيعته، لأننا حينئذ نكون قد وضعنا شخصيتنا بدل شخصيته دون مراعاة احتياجاته النوعية المرتبطة بحاضره ومستقبله، هذه الاحتياجات المختلفة بالضرورة عما هي عليه في حاضرنا وعما كانت عليه ونحن أطفال. وفي هذه المحاولة البحثية ستظهر بنية الطفل النفسية-الاجتماعية التي لا تلقى الصدى كمشروع اجتماعي يصيغ الاستفهامات الدلالية لهذه الشريحة؟

إذا تساءلنا من زاوية ماكروسوسيولوجية عن السبب الذي جعل مجتمعنا يظل ولسنوات بعد الاستقلال (إلى غاية 1997 يفتقد إلى عيادة متخصصة في الأمراض العقلية والنفسية للأطفال (Clinique -Pédopsychiatrique)؟ بل وإلى أبعد من ذلك عن سبب استمرار خدمات العلاج العقلي الخاصة بالأطفال ضمن مصلحة الأمراض العقلية للكبار دون أن تؤسس كتخصص طبي قائم بذاته ومستقل إلا في عام 2013 بناء على المرسوم الوزاري رقم 444 الصادر في 18 جوان من ذات السنة؟

هل يعني هذا استبعاد معين للمسؤولية السياسية فيما يتعلق بهذا النوع من الاضطراب لما يتعلق الأمر بهذه الشريحة من المجتمع؟

هل يعبر هذا على تصور معين للطفل يربطه بالراشد، ويلغيه كذات اجتماعية لديها مميزاتها وحقوقها؟

وإنه لمن المثير الانتباه أيضا أن تحول محلات بيع الكتب عبر مختلف مدن القطر الجزائري وألا تجد كتباً ومجلات وطنية تتناول بالدراسة العلمية الطفولة في أبعادها المختلفة سيكولوجيا، سوسيولوجيا وأنثروبولوجيا، وكأنها مواضيع خارجة عن تغطية المخيال الجمعي؟ وإذا سالت صاحب المكتبة عن سبب ذلك يجيبك بأنها مواضيع غير مطلوبة من الزبائن وكأن سيكولوجية الطفل وسوسيولوجيته عندنا لا يقعان ضمن المجال العقلاني، وكأن ذلك يعبر على تدخل في مجال عدم الاختصاص حيث أن صحة الطفل وتربيته يقعان داخل حدود الأسرة؟ وذلك يعبر أيضا على تمثل معين لتقسيم العمل الاجتماعي بين الأسرة والمؤسسات التربوية الأخرى وفي نفس الوقت عن مطلب وجودي يتخذ شكلا صراعيا يجعل الأسر تقاوم-بشكل غير واعي أحيانا-كل تدخل في شؤونها بما في ذلك صحة الطفل النفسية والاجتماعية؟ والأدهى من هذا هو امتداد هذه الثقافة إلى التشكيلات السياسية والجمعيات التي تنشط في المجتمع المدني والتي يفترض أن تشكل الوعاء الذي منه تتشكل البرامج التنموية في بلادنا؟

تقف هذه الدراسة على أهداف لكشف وفهم هذه الآليات الغائبة والمغيبة من طرف التوجيه المعارض للجمعيات التربوية والمجتمع المدني والهيئات.

فلو تصفحنا مثلا برامج الأحزاب لوجدنا غياب ملفت للانتباه فيما يخص صحة الطفل السيكوسوسيولوجية ورعايته في المرحلة المدرسية والما قبل مدرسية؟

بل ونجد البعض منها يتكلم عن الطفولة من منظور الأمومة (الوجه الآخر) ومنهم من يتناولها من منظور التعليم بينما يظل البعد المتعلق بتكوين الشخصية غائبا ولا أحد يتطرق إلى تلك الصعوبات النفسية والاجتماعية التي يمر بها الأطفال وما يمكن عمله لحمايتهم منها؟ اعتمدت الدراسة على الطرح المركب والمتعدد المقاربات لموضوع المسرح التربوي، وآليات السيكو دراما الى ثلاث مباحث منطلقاتها ميدانية بالملاحظة ثم التنظير الفكري. وستعرض في شكل عناوين ورؤية نقدية.

2. الصحة المدرسية والوقاية الصحية في الجزائر

إن العمليات المستمرة المتعلقة بحماية الطفولة التي ظلت تبادر بها الحكومات المتعاقبة منذ الاستقلال تشير إلى توجه معين نحو تشكل الوعي بهذه الشريحة وبمسؤولية أوسع من المجتمع إزاءها، ولكن من جوانب معينة فقط بينما يظل المكونين السيكولوجي والسوسيولوجي غائبين لماذا؟

نجد مثلا، المجهود المبذول فيما يخص مقاومة وفيات الأطفال، توعية الأمهات ورعاية صحتهن الإنجابية، بناء مراكز الأمومة الجوارية، وغيرها من المبادرات التي تعبر على هذه الصيرورة حيث أن مستقبل المجتمع يبدأ عند طفل اليوم على حد قول أدلر (Adler, 1949, p 09) وأن صحته في أبعادها المختلفة ليست من مسؤولية الأسرة فقط بل من شأن الجمهورية كما أشار إليه أفلاطون منذ أكثر من ألفين سنة (Platon, 1966 , p27).

يقول "روسو": كلما كان الجسم ضعيفا كلما صعب التحكم فيه وكلما تقوى وكان في صحة جيدة كلما كان طيعاً يستجيب للإرادة ". يشبه روسو الطفل بالنبتة الصغيرة، التي تحتاج لكي تنمو وتصبح جميلة وقوية إلى بستاني كفء يرعاها ويحميها، فهي تحتاج إلى ما يناسبها من هواء نقي وأشعة شمسية وكميات منتظمة من الماء العذب، بما يضمن لها الصحة الجيدة والقدرة على إعطاء الأزهار والثمار المفيدة في المستقبل.

وهذه إشارة واضحة إلى الدور الأساسي الذي يقع على عاتق المؤسسة التربوية والمتمثل في العناية بالأطفال من مختلف النواحي بشكل يحمي صحتهم من جهة ويعمل على تنميتها من جهة أخرى. والصحة كما أشرنا ليست فقط بدنية، ولكنها نفسية واجتماعية أيضا[1].

2.1 الطفل في حاجة إلى أوكسجين وأشعة شمسية

عدد كبير من الأطفال القاطنين بالمدن عندنا يسكنون في الشقق وهم يقضون ليلهم ونهارهم داخل غرف غالباً ما تكون مغلقة، نخص بالذكر هنا أطفال الشرائح العريضة من المجتمع الذين لا ينامون لوحدهم داخل الغرفة، بل يتقاسمون الغرفة مع الإخوة أو غيرهم من أفراد الأسرة المركبة في الغالب.

هذا من شأنه التقليل من حجم الأوكسجين الذي يحتاج إليه الطفل، بل وإلى أبعد من هذا قد يكون أحد الذين ينامون معه في نفس الغرفة مريضاً فيصيبه بالعدوى (احتمال المرضية عال).

أضف إلى ذلك أن العديد من هذه الشقق قد لا تدخلها أشعة الشمس بما فيه الكفاية نظرا لموقعها، بل وإلى أبعد من ذلك قد تستعمل أسرة الطفل هذه الغرفة في النهار لأغراض أخرى بسبب ضيق المجال (طبخ، نشر الملابس، غسل...) ولا يجد هذا الأخير مجالا آمنا للعب وإخراج طاقته. وهو ما يجعله في حاجة ماسة إلى تعويض ذلك.

[1] دستور منظمة الصحة العالمية:

-الصحة هي حالة من اكتمال السلامة بدنياً وعقلياً واجتماعياً، لا مجرد انعدام المرض أو العجز.

-التمتع بأعلى مستوى من الصحة يمكن بلوغه هو أحد الحقوق الأساسية لكل إنسان، دون تمييز بسبب العرق، أو الدين، أو العقيدة السياسية، أو الحالة الاقتصادية، أو الاجتماعية.

-صحة جميع الشعوب أمر أساسي لبلوغ السلم والأمن، وهي تعتمد على التعاون الأكمل للأفراد والدول

وهنا يكمن دور المنشأة التربوية بصفة عامة (عمومية كانت أو خاصة) حيث يفترض أن توجد بها ساحة كبيرة وبستان فيه أعشاب وأشجار إضافة إلى أقسام واسعة ذات تهوية جيدة تدخلها أشعة الشمس باستمرار، خالية من الغبار ومما يهدد صحة الطفل، وتوجد بها إضاءة كافية وتغمرها حرارة ملائمة.

بخلاف المنزل فإن ساحة الهيكل التربوي تسمح للطفل بالجري والقيام بالنشاطات البدنية التي تنشط الأعضاء المختلفة وتبعث بالدم في عروقه وتزويد الأعضاء والمخ بما يحتاجانه من أوكسجين وينشط الجهاز الهضمي ويحسن عملية الأيض (Métabolisme).

هذا ما دفع ببعض الأخصائيين إلى الاقتراح على المربيات إطالة مدة بقاء الطفل خارج القاعة التربوية وإلى تحويل الحصص التربوية في الأوقات المناسبة (الملاحظة، الأناشيد، الحركات الإيقاعية، الألعاب الجماعية...) إلى الساحة حتى يتمكن الأطفال من أخذ نصيبهم من الهواء والحرارة والحركة.

2.2 الطفل في حاجة إلى تغذية صحية واللباس الملائم

غالبا ما يكون الغذاء في البيت من جنس واحد أي غير متنوع وهذا لا ينسجم مع متطلبات نمو الطفل. فالأم العاملة قد لا يكفيها الوقت أو لا يسعها الجهد خلال أيام الأسبوع لتقوم بتحضير الأطعمة المتزنة والمتنوعة التي يتطلب تحضيرها والطهي لوقت طويل، بل نجدها تميل إلى تحضير الأطباق الخفيفة والسريعة الإنجاز، بل وقد يميل بعض الآباء لتعويض ذلك إلى الإكثار من تناول اللحوم ناسين في ذلك النواتج السلبية التي يمكن أن تعود على صحة الطفل، ناهيك عن اتجاه غالبية الأطفال كما هو ملاحظ إلى بلعها في شكل أطراف بدلا من مضغها. هذا دون الكلام عن سلوك بعض الآباء المتمثل في ترك الأطفال يتناولون ما يريدون من مأكولات دون أي انضباط في الوقت ولا في المحتوى وهو ما يعود دائما بالسلب على صحة الطفل.

لذلك يفترض أن تهتم الروضة بتقديم وجبات غذائية غنية بالمواد المفيدة لنمو الأطفال (فيتامينات النمو، بروتينيات، كالسيوم، مغنيزيوم، بوتاسيوم، زينك، فوسفات...) الموجودة في الحليب، الجبن، الفواكه، الخضر، السمك...الخ.

كما تعمل المربية من جهة أخرى على تعليم الأطفال الانضباط في تناول الغذاء، حتى يتعودوا الأكل في أوقات محددة ويحترمون الكميات التي يجب تناولها.

أما من ناحية اللباس على المربية أن تشرح لأولياء الطفل بأن القاعة مجهزة بمدفئة تحمى الأطفال من البرد، وعلى الأطفال أن لا يأتوا إلى الروضة مثقلين بالألبسة الداخلية (الصوفية خاصة) التي تعيق عن الحركة وأداء النشاطات البدنية.

كما تقوم المربية من جهتها بمرافقة الأطفال ومراقبتهم كي لا يخرجوا من القاعة او الورشة التربوية لما يكون الطقس بارد حتى يلبسوا معاطفهم لأن ذلك قد يسبب لهم أمراضا.

كذلك لما يتعلق الأمر بالأحذية فإذا لاحظت المربية بأن حذاء الطفل أكبر أو أصغر من رجله أو لا يلائم نشاطاته التربوية عليها أن تنبه أوليائه بذلك.

كما عليها أن تنزع من رجل الطفل الحذاء المبلل وأن تتفحص جواربه وسرواله وملابسه الداخلية لأن ذلك قد يسبب للطفل الزكام، بل وقد يؤدي إلى التهاب القصيبات الهوائية كما بينته التجربة. من الضروري كما نراه لاسيما في فصل الشتاء أن توجد

بالروضة أحذية من نوع خاص، مرنة ودافئة يلبسها الأطفال بالقاعة حتى يتمكنوا من القيام بالنشاطات وحتى توضع أحذيتهم في مكان يسمح لها بأن تجف من المطر حتى يعيد لبسها الأطفال بأمان عند رجوعهم إلى البيت.

3 الوقاية الصحية للأطفال

من الضروري إجراء فحوص دورية على المربيات اللاتي يحتككن باستمرار بالأطفال لاجتناب كل عدوى ممكنة. لا تكون الفحوص بدنية فقط، بل تمتد إلى الجانب العقلي، إذ بينت التجربة أن للحالة النفسية والعصبية للمربية تأثير مباشر على التوازن النفسي للطفل، من الضروري أيضا مد الفحص إلى المجال السيكو-سوسيولوجي من خلال ملاحظة وتحري الوضع الاجتماعي للمربية والجماعة التربوية عامة ومدى التزامهم بالأبعاد الأخلاقية والمهنية المنوطة بتوقعات الدور التربوي. ضرورة إتيان الطفل إلى الروضة مصحوبا ببطاقته الصحية التي تحتوي على كل المعلومات الطبية والعلاجية المتعلقة به نوع وتاريخ كل تلقيح على حدة، الأمراض المهمة التي أصابته وتلك التي لازالت عنده-ذكر ما لديه من حساسيات (جلدية، تنفسية، غذائية، دوائية...) وكذلك الدواء الذي يتناوله والحمية التي يتبعها إن وجدت.

تنشئة المربية على استخدام بطاقات شخصية لكل طفل تحتوي على كل المعلومات الصحية المتعلقة به وتسجل عليها ما تلاحظه من تحولات بدنية، نفسية، عقلية طوال السنة.

هذه البطاقات تبقى سرية لا تسلمها المربية إلا لطبيب المؤسسة.

عند مجيئهم إلى الروضة وتبعاً لبطاقاتهم الصحية وللفحوص الطبية يصنف الأطفال إلى فآت ثلاث:

أ-الأطفال الذين لديهم صحة جيدة.

ب-الأطفال الذين يجب مراقبتهم.

ج-الأطفال غير المؤهلين للدخول (مرضى).

في آخر كل سنة ترسل الروضة إلى أهل الطفل البطاقة الصحية الخاصة به والتي تحتوي على جميع الملاحظات الخاصة بنموه العقلي، البدني والسلوكي (الاجتماعي).

3.1 دور المؤسسة التربوية في التعيين المبكر للصعوبات التو افقية (Screening observation)

تتميز الهياكل التربوية بالاختصاص والمهنية (professionnalisme) على خلاف الأسر التي تميل إلى الذاتية والأحكام المسبقة، الوضع الذي يؤهلها لأن تكتشف في وقت مبكر ما قد يظهر عند الطفل من اضطرابات، سلوكية سواء في النطق، أو صعوبات الاندماج مع المجموعة، أو فقدان الشهية (inappétence)، أو مواقف اللامبالاة والخمول (Apathie)، التنمر والعدوانية ...الخ.

فالمربي المتمرس يستطيع تمييز هذه الأعراض وتبليغها في شكل فرضيات إلى الأخصائي النفساني الذي هو جزء لا يتجزأ من الفريق التربوي.

ويتوقف إمكان علاج هذه الاضطرابات بشكل أساسي على الوقت الذي تمت فيه معاينتها وتشخيصها إذ كلما كان ذلك مبكرا كلما كان العلاج انفع والعكس صحيح.

3.2 الصحة النفسية-الاجتماعية للطفل

يقصد بالصحة من الوجهة النفسية-الاجتماعية الحياة ضمن أوضاع سيكوسوسيولوجية ملائمة من شأنها دعم التوازن العقلي والسلوكي للفرد.

وقد تتمثل هذه الأوضاع بالإضافة إلى شروط السكن والعمل والنقل والاتصال والترفيه في العادات الاجتماعية وبنية الأسرة والعلاقات بين أفرادها. ولعل من الشروط الصحية الأساسية لنمو شخصية الطفل تلك المتعلقة بالتنشئة الاجتماعية وما يحصل عليه من رعاية مرافقة تحوله إلى عضو فعال ونافع لذاته ولغيره وفي هذا الباب يذكرنا "أدلر" بأن الأسس المكونة لأنا الطفل (The basics of personnality) توضع قبل سن الخامسة (Adler a, 2000, p.80) فيكون أسلوب (style) حياته قد حدد، وتدل استجاباته للوضعيات المختلفة على كونه قد تطبع ضمن علاقات معينة في الوسط الذي يعيش فيه.

وهو ما يجعل العملية غير يسيرة إذا ما أردنا إحداث تغيرات من الخارج-على بعض سلوكياته في هذه السن بالذات.

أليست حياتنا الداخلية مرتبطة إلى حد بعيد بنوعية العلاقات التي ننسجها مع الوسط الذي نعيش فيه سواء أتعلق الأمر بالجانب البيولوجي، أو الفيزيولوجي أو النفساني والعقلي؟

لهذا فإن الطفل في سن الرابعة أو الخامسة يكون قد تعود على نمط من الاستجابة مع هذا الوسط يصعب تغيير بعضها واستبدالها بأخرى إذا ما طال به الزمن حتى يتجاوز سن السادسة.

3.3 نشاطات المعاينة الأولية

تفيدنا التجربة الميدانية في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية على أنه من الصعب الاضطلاع على ما يحمله الطفل من اختلالات سيكولوجية ما لم نضعه في ظروف ووضعيات مختلفة ونتركه ينشط بكل عفوية وهو ما يستجيب له نشاط المسرح الحر الذي نحن بصدد شرحه باعتباره إطار تربوي ملائم يساعد على هذا النوع من الملاحظة الصحية.

تلعب الوقاية دور أساسي في مرحلة الطفولة نظرا لتبعية الطفل في نموه للوسط الذي يعيش فيه لدى يقع على عاتق الكبار توفير الشروط التي تكفل حمايته وضمان نموه السليم. يحتاج إلى أن يتغذى مما يحتاج إليه وذلك هو جوهر الوقاية كما يقول (فيليب جانيت) " أكبر مشكلة في الوقاية الصحية للطفل هي السماح له بأن يتغذى مما يحتاج إليه، أو بمعنى أخر تنمية قدراته الجسدية، المعرفية، العاطفية والتواصلية" (Jennet, 2006).

يضع هذا على عاتق المربي المسؤولية الكاملة فيما يتعلق بالملاحظة والمعاينة الدقيقة للطفل باعتباره العنصر الأساسي بعد الأسرة الذي يمكنه أن يرافق الطفل ويظل بجواره أكثر من أي شخص آخر.

بمعنى أنه من الأهداف الأساسية التي تقع على عاتق المؤسسة التربوية، العمل المستمر على إزاحة العراقيل البيئية التي قد تقف أمام النمو السليم الطفل حتى يستطيع القيام بالأدوار الاجتماعية الموكلة إليه ومن الاندماج في الجماعات المختلفة التي يتفاعل معها.

لذلك على المربي مثلا أن يستخدم الوضعيات التربوية (الألعاب، المسرح، القصة، الرسم...) التي تنمي لدى الطفل الشعور بأهمية التواصل وأن العزلة ورفض التعايش والتبادل مع المجموعة هو من أعظم الأخطاء التي يمكن له ارتكابها.

الأم هي أول تجربة اجتماعية تحصل للطفل لينتقل فيما بعد إلى غيرها بدافع الحاجة والاكتشاف. يتفق علماء النفس أمثال " وألون" (Wallon h, 1968, p.112) على أن هذه التجربة تكاد تكون هي الأصل المحدد لما سيكونه الطفل من مهارات تواصلية مع المحيط الخارجي.

لذا فمن مجالات المعاينة الانتباه لهذا الحس الاجتماعي عند الطفل والعمل على بلورته والارتقاء به على نحو يجعل الطفل يتمتع به ويلاحظ الفوائد التي يجنيها من خلاله.

نجد مثلا العديد من الأطفال الذين لم يتعلموا هذا الحس لا يعرفون بأنه يوجد أطفال مثلهم، هؤلاء الأطفال هم في الغالب أيتام يعيشون في الملاجئ أو أ غير مرغوب فيهم أو تعيش أسرهم في ظروف اجتماعية صعبة (الفقر الشديد، التفكك، الأمراض العقلية، الأحياء الهشة، الجريمة...)

فمثلا الطفل الذي لا يستعمل الأسلوب التعبيري في حياته بسبب اختلال معين في علاقاته الأسرية تظهر لديه صعوبات في النطق أو التعبير السوي عن رغباته وتخيلاته (إذا لم تكن لديه عوائق عضوية).

يقول رو سو في هذا الصدد:" لا يمكن للثروة اللغوية لدى الطفل أن تنمو إلا ضمن وسط اجتماعي ملائم لذلك" (Roussau, 1958, p.71)

تظهر مسؤولية الأسرة التي يقع على عاتقها إيقاظ شعور الطفل نحو العالم الخارجي بدلا من عزله وتخويفه من الخارج. لاحظنا هذه الظاهرة مثلا في الأيام الأولى من مجيء الطفل إلى الهيكل التربوي حيث يصعب عليه في المرحلة الانتقالية الابتعاد عن أمه والتعود على الوسط الجديد وما لاحظناه هو أن بعض الأمهات يجدن صعوبات أيضا ويظهرن قلقاً يفوق في بعض الأحيان قلق الطفل إلى درجة أنها تؤثر عليه على عكس ما جاءت من اجله ولا يتم التأقلم مع الوضع الجديد إلا بعد فترة من التدريب والحوار المقنع مع المربي حتى تطمئن الأم لترك ابنها في المؤسسة.

فالطفل المدلل مثلا لا يهتم إلا بأمه أو بالشخص الذي يدلله مثل أمه حيث يجد السهولة وتلبية الرغبات وهو سيظل -كما تبينه التجربة-كذلك عاجز عن مواجهة مواقف الحياة ما لم ينظر في أمره.

والهيكل التربوي في علاقاته مع الأسرة يحاول دوما التعيين المبكر للنقص الذي تسببت فيه الأسرة بسبب العادات ونقص المعرفة العلمية بالطفل.

يشير الخبراء النفسانيون على أن الوسيلة الأنجع لذلك هي العمل الداخلي، القائم على حوار الطفل وإقناعه بوجود سبل أخرى لبلوغ مقاصده ثم في مرحلة ثانية مساعدته على التخلي عما هو غير سوي مقابل اكتسابه سلوك آخر من شأنه تحسين وضعيته الاجتماعية وفي هذا الصدد يلعب مسرح الطفل (السيكو دراما) بأشكاله المختلفة أكبر الأدوار.

لنأخذ على سبيل المثال ما أشار إليه "أدلر" فيما يتعلق بالطفل المدلل (Adler a, 2000, p.85) نلاحظ أنه سرعان ما ينصرف دون مواجهة الوضعية التي يقدر بأنها صعبة أو نجده يلجأ مباشرة إلى طلب مساعدة الغير دون أي محاولة ذاتية لحلها فهو فاقد للثقة بذاته لأنه تعود الاعتماد على الوالدين، بل وقد نجده في حالات أخرى يثور رافضاً الوضع ويريد العودة إلى البيت لأنه أفضل ما يكون هناك مع أمه وأن الهيكل التربوي مزعج وغير محبوب لديه لذلك لا يريد المجيء إليه ما يجعل الأولياء يجدون صعوبات للإتيان به. والمربي لكي يواجه هذا الوضع عليه بادئا ذي بدء أن يضع نفسه مكان الأم ويتفهم جيداً

الميكانيزمات التي تحكم تصرف هذا الطفل ويساعدها في ذلك المسرح (السيكو دراما) في جعل الطفل يتحرر عن تلك الصفات وتمكينه من تبني صفات أخرى إيجابية.

أن الطفل كما يقول رو سو: " يتغلب على نفسه وعلى كل الصعاب من أجل إرضاء من يحب". لذلك هو في أمس الحاجة إلى الشعور بالطمأنينة والمرافقة بعيدا عن اللوم والاتهام. لان ما يبذله يتطلب شجاعة وثقة ينبغي أن يوفرها له المربي. أن العوائق التي تعيق نمو شخصية الفرد تجد أصولها على اتفاق علماء النفس في الطفولة.

المهن والحرف الاجتماعية تجد معناها في الحس الاجتماعي الذي يتبلور وينمو لدى الفرد منذ صباه وهو الذي يدفعه فيما يقبل عليه من أفعال لينفع ذاته بما يوافق المجتمع.

ولو بحثنا في الجرائم والاعتداءات التي يقوم بها الأشخاص لوجدنا أصولها تعود بعيداً إلى أعماق الطفولة وما عاشته من علاقات في بيئتها الأولى، وهو ما يصفه روسو في قوله " إن الأحاسيس الطيبة التي يعقها المحيط ويسيء توجيهها هي في الغالب من تدفع بالطفل ليخطو نحو الشر" (Roussau, 1958, p.71)

كما لاحظنا من خلال الممارسة الميدانية أن التمركز حول الذات يزداد لدا بعض الأطفال بشكل غير سوي إلى حد يجعله إذا ما شعر بتهديد في وضعيته (مثبطات) يصاب باضطراب فيزيولوجي ونفسي قد يؤدي به إلى الإغماء، القيء، الارتعاش، الاصفرار الحاد، رفض الأكل وربما العدوان، لذلك استعمال أسلوب الزجر مع هؤلاء الأطفال من شأنه إشعارهم بالتهديد الآمر الذي يدفع بهم إلى انتحال سبيل الإخفاء (perversion) لتحقيق رغباتهم بعيدا عن أنظار الغير ورغم أنفهم.

تتميز سيكولوجية هذا النوع من الأطفال بالخوف المستمر لأنهم عاجزون عن الذهاب نحو الغير للتعاون في حل ما يطرأ عليهم من مشاكل. فهم قليلا ما يكونون أصدقاء ويبقون دائما بعيدا عن المربي وكأنهم يكرهونه.

بالفعل إن الطفل الذي يدرك عجزه البدني أو اختلافه السلوكي قد يتصور نفسه مكروه لذا الغير بسبب ذلك. وهذا يخلق عنده عجز لاسيما إذا كان يعاني من شدة في المعاملة.

هذه الوضعية تجعله يلجأ دوما إلى الانفراد والاختفاء عن الأنظار (مخافة من العتاب والاستهزاء).

ومن جهة أخرى يمكن للإعلام بشتى أشكاله، بل ومن الواجب عليه أن يشارك على نحو مستبصر في عملية البناء الاجتماعي لاسيما ما يتعلق بتوعية الآباء بهذه الجوانب الحساسة من حياة الطفل والسعي الدائم من أجل نشر الكتب والمجلات والمستحدث من البحوث في مجال الطفولة وبرمجة اللقاءات والندوات على المستوى الواسع بغية تحسيس مختلف شرائح المجتمع بأهمية وخطورة الموضوع وبالمسؤولية المنوطة بكل واحد.

4. المسرح أو الدراما التربوية

تعتبر نشاطات التعبير والمحادثة ولعب الأدوار كالقصة وعرائس القراقوز والمسرح من النشاطات الفنية والترفيهية التي تحقق مجموعة من الأهداف التربوية منها تنمية الثقافة العامة وزيادة الخبرات والمهارات والمعلومات فضلا عن ترسيخ التجربة وإغناء سمات شخصية الطفل. كما أنها نشاطات تسمح له بالتعبير عما يدور في نفسه من مخاوف ورغبات وهو من خلال ذلك يتيح للمربي ملاحظته والانتباه لأحواله بما يساعده على معاينة الصعوبات التي يعاني منها الطفل وبالتالي مرافقته ومساعدته على تجاوزها قبل أن تتفاقم لديه وتصبح سلوكا مرضيا يضر به وبيئته في الحاضر والمستقبل.

والذي نقصده في بحثنا هذا هو المسرح العفوي، بدون نص محضر مسبقا، يمثل فيه الطفل أدوارا يختارها هو ويعبر من خلالها بحركاته وإشاراته عما يعجز لسانه عن التعبير عنه.

هو نشاط تربوي يوظف للتعبير عن مشاعر الخوف والقلق والرجاء، يشبه المرآة التي يرى الشخص فيها نفسه من خلال تمثله لأدوار الآخرين ولنظرة الآخرين إليه.

هو كما وصفه مؤسسه "مورينو" يهدف قبل كل شيء إلى مساعدة الآخرين على التحرر من الصراعات والمخاوف الداخلية عن طريق الفن الدرامي*.

يسمح هذا الفن للفرد أن يعبر عن الشخصيات المكبوتة فيه من خلال إسقاطها على الغير في جو من الخيال الذي لا يهدد شعوره بالأمن (لأنه حقيقة نسبية تخص الطفل ودوره).

وإذا كانت السيكو دراما تستخدم في الغالب كأسلوب لتحرير النفس من مثبطاتها ومخاوفها فإننا في هذا المقال نقترح إخراجها من إطار العلاج النفسي لتستخدم من طرف المربي كأسلوب لاكتشاف الصعوبات النفسية-الاجتماعية التي يعاني منها الطفل بعد تدريبه عليها.

القصد من وراء ذلك هو تفادي إضاعة الوقت حتى يستفحل الداء قبل الذهاب للفحص عند الأخصائي النفساني كما هو ملاحظ اليوم في مدارسنا بالإضافة إلى كون نشاط المسرح من النشاطات البيداغوجية المندرجة في البرنامج التربوي (الرسمي) والذي يفترض أن يكون المربي أو المعلم قد أضطلع على أبجدياته وتدرب عليها. اذن ماذا يقول الواقع عن ذلك؟

يساعد هذا العمل التربوي على تحرير الفرد من انفعالاته وتغيير مواقفه غير السوية من الغير، وهنا يعتمد "مورينو" على نظرية الأدوار باعتبارها ضرورية في تشكيل الشخصية وترقية مهارات التواصل مع الغير.

النشاط المسرحي العفوي يسمح للفرد باكتشاف أشياء عن ذاته كما يسمح له بمحاولة وتجريب علاقات جديدة مع الآخرين في جو من الأمن وبمساعدة المربي المختص. ويسمح بإظهار الانفعالات وبالتحرر من المشاعر السلبية.

---

*تعريف الدراما في القاموس المحيط: تأليف شعريّ أو نثريّ يقدِّم حوارَ قصّة يعالج جانبًا من الحياة الإنسانيّة وغالبًا ما تكون مُصمَّمة للعرض على خشبة المسرح، أمّا عن **تعريف الدراما** عمومًا فهي من أنواع النصوص الأدبية التي تُؤدّى في المسرح، ويقوم بتجسيد شخصياتها ممثلون محترفون، وكلمة الدراما مأخوذة من كلمة إغريقية قديمة تعني العمل. كانت الدراما في روما القديمة بمثابة الأدب الذي يُقرأ على المسرح، حيث كان الأداء فيها **ارتجاليًا** دون الاعتماد على أية نصوص، وتحرص الدراما على الاهتمام بالتفاعل الإنساني، وغالبًا يصاحبها الموسيقى والغناء، ومن المعروف أن الأوبرا أيضًا تدخل في تعريف الدراما، وتنقسم الدراما في المفهوم الإغريقي إلى ثلاثة أجزاء الملهاة (الكوميديا) و هو الأداء التمثيلي الذي يؤدي للضحك ممثلا بالقناع الأبيض الضاحك والمأساة (التراجيديا) عكس الملهاة (الكوميديا) وهو الأداء التمثيلي الذي يؤدي إلى الحزن ويمثله القناع الأسود الباكي. أما الجزء الثالث فهو نوع خاص من الدراما يقع بين الاثنين، حيث يعتمد قصص الأساطير ويعرف باسم **التراجيكوميدي** ويتناول شخوصها الأسطورية ببعض السخرية وحديثا يمكن إدراج بعض أنواع الكوميديا السوداء تحت هذا المسمى..

4.1 نشاط المسرح والعناصر المكونة لديناميكيته

يتم إعلام الطفل (على قدر مستواه) بما ينتظر منه، فيقوم باختيار الموضوع الذي يرغب أن يمثل حوله وكذلك الأشخاص الذين سيمثلهم أو يلعب معهم (مع التزام العفوية)، وعلى المربي (المدرب على هذا النوع من المسرح) أن يلتزم قدر الإمكان بالصفة التي حددت له وأن يلعب مع الطفل بأكثر بساطة ممكنة. فتتشكل العناصر المكونة لديناميكية حصة المسرح في:

أ- تسلسل الأدوار: يمكن للطفل أن يعود إلى نفس الموضوع أو أن يعيد نفس بنية العلاقة التي يعاني فيها وهو الأمر الذي يعني أنه يحاول التحكم فيها وتجاوز ما أخفق فيه.

يجد الطفل نفسه وهو ينشط في عالم من الخيال قد تحرر من المثبطات والمكبوتات التي كانت تقف دون تعبيره الحر ودون قدرته على نسج تواصل إيجابي مع الآخرين، وهو أثناء ذلك إنما يعيد معايشتها بطريقة أخرى (وكأنه يشاهدها على حلبة المسرح) بل وهو أحيانا يناقض بأفعاله ما يقوله بلسانه فيكون الجسد حينئذ هو الصادق (لسان الحال).

تغيير الأدوار وتبادلها يمكن الطفل من استكشاف وضعيات معينة من منظور أخر كان غامض لديه، الشرط في ذلك هو أن تحدث في وقتها ولا أن تكون مفروضة عليه من طرف المربي (الخارج)

ب- ظاهرة الازدواجية: حيث يحول الطفل لأحد المربين الفاعلين في المسرحية معه دورا من الأدوار التي تعود أن يلعبها هو في واقعه المعاش فيصبح ذلك المربي (رمزيا) شخصا مزدوجا بالنسبة للطفل (مثل المرآة)، فيكون بمثابة دعامة سيكولوجية للطفل يساعده على تجاوز الخوف النفسي. (أحيانا يلعب الدور المزدوج وظيفة كبش الفداء).

ج- المكان والزمان السيكو دراميان: يهتم هذا النوع من المسرح بالمكان أكثر من الزمن على خلاف المقاربات التحليلية. لذلك يحتاج المكان ليكون حياديا قدر الممكن كي يصلح ليكون شاشة يسقط عليها الطفل الصور السلبية التي تثبطه وتعيق نموه السليم.

يسعى هذا النوع من النشاط التربوي إلى إعادة بناء الفضاء الانتقالي بين ما هو ذاتي (الوهم) وما هو موضوعي (الواقع)، الذي يعني أن دخول الطفل في اللعبة ومعاملة المربي له على أساس ذلك يساعده على إعادة بناء صورته وتقديره لذاته (نرجسية منحرفة) وعلى استرجاع قدراته على تصور ما يحيط به وعلى الإبداع واسترجاع ثقته بنفسه.

من مميزات الدراما أنها تمكن الطفل من إعادة تجربة النشاط التمثلي (الذي لم يكتمل أو كان مضطربا) باعتبار هذا الأخير من النشاطات الأساسية في اكتساب الوظيفة الرمزية عند الطفل[2] يتم ذلك بفضل الأدوار والشخصيات المساعدة.

يبني الطفل الدور ويكتشفه وهو دور وضعه المربي بناء على توجيهاته ليجعل الطفل يعتقد بأنه هو من أخترع الدور الذي يتم توجيهه نحوه بشكل تدريجي ويكون بذلك قد تحصل على معلومات جديدة، من البيئة المحيطة كان يفتقد إليها في

[2] خلال دراسته في حقل التعليم، ركز **بياجيه** على عمليتين، اللتان سماهما الاستيعاب و**التمثل** بالنسبة لبياجيه، **الاستيعاب** يعني دمج العناصر الخارجية داخل بنى الحياة والبيئة، أو تلك التي كنا قد حصلنا عليها من خلال التجربة. الاستيعاب هو كيف يتصور ويتكيف الإنسان مع المعلومات الجديدة، إنه عملية ملائمة المعلومات الجديدة مع المخططات المعرفية الموجودة مسبقا. ويعاد فيه تفسير التجارب الجديدة لتتناسب مع الأفكار القديمة أو تكون مشابهة لها. إنها تظهر عندما يواجه الإنسان معلومات جديدة أو غير مألوفة، حيث يتم الرجوع إلى المعلومات التي تعلمها من قبل لكي يجعلها منطقية. على العكس من ذلك، **التمثل** هو عملية الحصول على معلومات جديدة، من البيئة المحيطة، ولكن هذه المرة بتحويل المخططات. الموجودة مسبقا لتتناسب مع المعلومات الجديدة، هذا يحدث عندما لا يعمل المخطط (المعرفة) السابقة، ويحتاج إلى تعديل كي يتناسب مع المواضيع والأوضاع الجديدة

المخططات الموجودة لديه مسبقا (المعرفة السابقة)، حيث يكون المربي بشكل غير مباشر قد ساعده على إجراء التعديل الذي يتناسب مع المواضيع والأوضاع الجديدة(Block, Jack, 1982, p.281)

4.2 كيفية تدخل الفريق التربوي

الفريق التربوي المعني بهذا النوع من المسرح يتكون من الأخصائي النفساني والمربين المؤهلين الذين يلعبون دور الشخصيات (المساعدة) حيث ينسق العمل ويبنى بشكل يوجه الطفل إلى إعادة النظر بشكل ملموس في شخصه وبيئته مع القدرة على التأثير فيها وتعديلها خلال اللعبة الدرامية (الرمزية) حيث تحضا العبارات الإيمائية والجسدية بالأولوية في ذلك.

وظيفة الأخصائي النفساني تكمن في استقبال الطفل وتنشيط الحصة التربوية بمعية المربين الذين يقدمون له كل التفاصيل عن الحالة وذلك بناء على المعاينة اليومية والملاحظات التي يسجلونها عن الأطفال خلال النشاطات المختلفة (قاعة/متحركة، فردية/جماعية، داخل القاعة/خارج القاعة، تعليمية/ترفيهية)، ثم بعد فهم الحالة يقدم الأخصائي التوجيهات اللازمة للمربين، يكون قبل ذلك قد تخيل موضوع الدراما وحيثيتها.

يمكن للأخصائي أو المربي أن يطرح الأسئلة على الطفل قصد تهيئته للدخول في الدور، مثلا:

-أين تحدث القصة؟

-أو أين تبدأ القصة وكيف تنتهي؟

- من يلعب من / وماذا؟

-ما هو طبع، سن، جنس الأشخاص الآخرين؟

-لماذا يقومون بهذا أو ذاك؟

- ما رأيك في هذا الحدث أو ذاك؟

-كيف يستجيب لوضعية معينة؟

-هل كان بإمكانه أن يستجيب لهذه الوضعية بطريقة أخرى؟

4.3 آليات السيكو دراما وأداء الأدوار كعلاج نفسي تحرري

لابد من الإشارة إلى السجلات الثلاثة التي تحتاج إليها السيكو دراما:

-الخيال.

-الرمزية.

-الواقع (أو تجربة الواقع الذي يتمثل في وجود شخصيات بديلة، القدرة على أداء الأدوار، تقبل التمثيل).

موضوع الدراما هو التعبير عن المثبطات الكامنة عند الطفل ومساعدته على التحرر منها وهو يندرج ضمن سجل الخيال الذي يشكل الاستمرار فيه تحقيق لتخيلات الطفل الأمر الذي جعل (مورينو) يقترح تدخل الشخصيات البديلة لأجل تفادي الخضوع لرغبات الطفل وكإرضاء للنرجسية والرغبة في الهيمنة والغلبة.

والوظيفة الرمزية التي تلعبها الشخصيات البديلة (الوسيطة) يشبه وظيفة التعبير اللفظي الذي يؤديه الاستجواب أثناء الفحص العيادي.

4.4 أداء الأدوار

لما يقوم الطفل بدوره فإنه يواجه عددا لا متناهيا من المواقف، أما عندما يقوم بدور مختلف عنه فإنه يحوز على مكانة غير عادية تمكنه من أن يشعر ويدرك بشكل أوضح نسبية الأدوار، مثلا الطفل الذي يقلد دور أبيه لن يكتشف فقط من هو أبيه بل سيفهم أنه ليس من السهل أن يكون في مكان أبيه وكم من التعديلات التي لابد أن يضيفها كي يستطيع في الأخير أدائه.

الوعي الذي يتبلور عند الطفل في حصة التمثيل يتضمن بعدين:

أولا: فهم الطفل الروابط الخيالية التي ينسجها بين دوره والأدوار الأخرى.

ثانيا: إدراك البعد الرمزي للوضعيات التي يوجد فيها.

من خلال هذه الحركة المزدوجة ينبثق معنى الواقع. لا يفهم الطفل المعنى الحقيقي لأبيه وأمه بالألفاظ والصور ولا بتلقينه أداء أدوار كل منهما كما هو معمول به في مدارسنا.

5. الدراما وميزات الفاعل التربوي في النشاط الدرامي

لهذا الأسلوب الفني كما نوظفه في هذا المستوى مع الطفل هدفين:

الأول تشخيصي والثاني علاجي كما له بعدين: الأول تعبيري (إعلامي) والآخر تعلمي (استعلامي).

الارتجال الدرامي الذي يقوم به الطفل يسمح له بشكل ضمني أن يكتشف بعض الأمور، مثلا صعوبة قيامه ببعضها نظرا لما تحمله من دلالات بالنسبة إليه، مثل دور الآباء أو أدوار خيالية لها دلالة رمزية أو ذات صلة بصور للآباء أو لها علاقة بأبعاد من شخصه هو يشمئز من أدائها.

يتجلى لنا من هذا أهمية الوعي بالجوانب الخيالية الموجودة في الأدوار لأنها تسمح للطفل بأن يدرك الأدوار التي يصعب عليه القيام بها كما تمكنه من الوعي بما يتخيله في أدوار الآخرين والسبب الذي يجعله يسقطها في واقعه.

يمكن القول إنه في غالب الأحيان يكفي أن يلعب الطفل الأدوار حتى يتشكل لديه الوعي بمواقفه من الآخرين.

الوعي الذي يتبلور عند الطفل في حصة التمثيل يتضمن بعدين:

أولا: فهم الطفل الروابط الخيالية التي ينسجها بين دوره والأدوار الأخرى.

ثانيا: إدراك البعد الرمزي للوضعيات التي يوجد فيها.

من خلال هذه الحركة المزدوجة ينبثق معنى الواقع. لا يفهم الطفل المعنى الحقيقي لأبيه وأمه بالألفاظ والصور ولا بتلقينه أداء أدوار كل منهما كما هو معمول به عندنا. وتتمثل ميزات الفاعل التربوي في النشاط الدرامي بمجموعة من الخصائص المتمثلة في:

-القدرة على أداء أي دور بأكبر قدر ممكن من العفوية.

-ليس الهدف هو الأداء الجيد للمشهد الارتجالي بقدر ما هو مواجهة أي مشهد ارتجالي في أي دور ارتجالي.

-لابد على كل فاعل أن يتقبل الفاعلين الآخرين الذين يشترك معهم في أداء اللعبة.

- يجب الانتباه من عدم المبالغة في الإشباع النرجسي[3] لان الدور العفوي الهدف منه هو تحرير الطفل من المثبطات بدلا من الوقوع في التحويل المضاد[4].

-لابد من التساؤل حول ما ينتظره من هذا النوع من النشاط.

-لا ينبغي على الأخصائي أو المربية المؤهلة التي تسعى لان تساعد الطفل أن تتحول إلى مرآة عاكسة لتخيلاته، بل عليها أن تلعب دورها بشكل حيوي وتخضع لخيال الطفل، وهذا يتطلب منها الالتزام بالمسافة المناسبة مع الدور الذي تقوم به أو كما قال "مورينو": "الفاعل الدرامي يختلف عن الممثل" فهو لا يتقمص الدور، بل يؤديه بحياد معين (الاتصال المستمر بالواقع).

-يستحسن للحد من أثار التحويل المضاد أن يخضع الأخصائي نفسه للتحليل الذاتي، وأن يستعد لإجراء تحليل للتحويل المتبادل الذي يحدث بينه وبين الطفل كي يتفادى عواقب ذلك.

6. الخاتمة

يمكننا اعتبار الصحة من الجانب النفسي-الاجتماعي عنصرا ضروريا لا يمكن تجاهله ولا الحد من قيمته باعتباره يساهم بشكل مباشر في بناء الشخصية.

لذا على المؤسسات التربوية بما فيها الأسرة إيجاد المجال لتنسيق جهودها بغية الوصول إلى غاية مشتركة تتمثل في تنمية وترقية شخصية الطفل.

كما أن المعاينة المبكرة للصعوبات التي يعاني منها الطفل لا يمكن للأسرة وحدها أن تشتغل بها، بل لابد من تدخل المهيآت والمراكز التربوية ذات الاختصاص والتكوين في هذا المجال. وإن دل ذلك على شيء فإنما يدل على مستوى الوعي الاجتماعي والسياسي بمكانة الطفل وثقله في المشروع الاجتماعي، وإن ما تنفقه الأمم المتخلفة اليوم في مجالات التنمية بعيد عن هذا المورد الاستراتيجي ليعكس مستوى وعيها بالتحديات الواقعة على عاتقها في الحاضر والمستقبل، وما كان للجزائر أن تسترجع استقلالها السياسي على الأقل إلا بعد عمل تربوي امتد لأكثر من خمسة عقود.

---

[3]**الإشباع النرجسي** هو مفهوم يصف نوعًا من الإعجاب أو الدعم الواقع بين الأشخاص أو المساندة التي يحصل عليها فرد ما من بيئته (خاصة من المعتنين، والمعتمدين على غيرهم وآخرين). أن الأطفال الصغار يريدون بعض أنواع الإشباع النرجسية للحفاظ على توازنهم. **الإفراط في الإشباع النرجسي** يجعل الفرد يفقد الاهتمام بالعالم الخارجي فيظن نفسه يعلم كل شيء، وأن ما لديه من مخزون علمي وثقافي هو سقف الكون ونهايته، وبذلك تتحول (الأنا) من حالتها الطبيعية إلى حالتها المرضية المتضخمة.

[4]يكون في شكل استجابة لا واعية من المربي تجاه الطفل. أو بمعنى تأثير ذاتيته الخاصة، فالكثير من الأخصائيين يظهرون تركيباتهم النفسية الذاتية التي قد تكون في شكل مقاومة وذاتية تجاه الطفل. وحسب "يونغ" هي عملية تمكن الأخصائي من وضع إطار علائقي يلعب دور هام في باقي المسيرة الدرامية.

قائمة البيبليوغرافيا

- Adler A, (1949), l'enfant difficile, paris, p-b-Payot.
- Platon, (1966), la république, traduire par bacon, paris : Ed Flammarion.
- Adler A, (2000), l'éducation des enfants, paris : Ed Payot.
- Wallon H, (1968), l'évolution psychologique de l'enfant, paris : Ed Armand colin.
- Rousseau j, (1958), les confessions, paris : Ed Flammarion.
- Pr Jeannet ph, (2006), promouvoir la santé des enfants et des jeunes, les journées annuelles de la prévention, www.inpes.santé.fr (consulté 29 et 30/03/2006).
- Block jack, (1982), assimilation, accommodation, and the personality development: child development, 53.

Creative Thinking:
its Definition, Stages and Factors Affecting its Development

Bayan Kamal Eddine[1]; Samah Hassan Ramadan[2]

[1&2] Saint Joseph University of Beirut. Lebanon

Email 1 : Bayankamal26@gmail.com

Email 2 : samah.ramadan1984@gmail.com

Received	Accepted	Published
15/11/2022	2/12/2022	31/12/2022

DOI: 10.17613/p67f-ny38

Abstract

The concept of creative thinking is one of the confusing concepts that most researchers agreed on being the mentality in which the mind organizes its previous experiences in a new way to find new ideas in order to search for a desired solution to a problem and reach results that were not previously known, and the goal is to develop an old idea that results in A unique and unusual production that can be applied and used in different life situations and circumstances, and is characterized by novelty and acceptance in a particular society due to its ability to meet the needs of this society. It should be noted that creative thinking goes through several sequential stages that an individual goes through to reach the stage of creativity.

This type of thinking is affected by an important set of factors that affect it and consists of factors that help to develop this thinking and others that impede its development and prevent its development, and all these factors belong to the environment surrounding the individual and are related to his personal characteristics.

Keywords: Creativity, Creative Thinking

مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية
Journal index of exploratory studies
المجلد 2 العدد 6، 2022
Vol: 2 / N°: 6 (2022)
ISSN: 2701-9233

التفكير الإبداعي:

تعريفه، مراحله والعوامل المؤثّرة في تنميته

بيان كمال الدين [1]؛ سماح حسن رمضان [2]

[1]و[2] جامعة القديس يوسف في بيروت. لبنان

الايميل1:Bayankamal26@gmail.com

الايميل 2: samah.ramadan1984@gmail.com

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/11/15	2022/12/2	2022/12/31

DOI: 10.17613/p67f-ny38

ملخص

يعدّ مفهوم التفكير الإبداعي من المفاهيم المحيّرة التي أجمع معظم الباحثون على كونه العقليّة التي ينظّم بها العقل خبراته السابقة بطريقةٍ جديدةٍ لإيجاد أفكارٍ جديدةٍ في سبيل البحث عن حلٍّ منشود لمسألةٍ ما والتوصّل إلى نتائجَ لم تكن معروفةً مسبقًا، والهدف من ذلك هو تطوير فكرةٍ قديمةٍ ينتج عنها إنتاجٌ متميّزٌ غير مألوفٍ يمكن تطبيقه واستعماله في مواقفَ وظروفَ حياتيّة مختلفةٍ، ويتّصف بالجدّة والقبول في مجتمعٍ معيّنٍ نظرًا لقدرته على تلبية احتياجات هذا المجتمع.

وتجدر الإشارة إلى أنّ التفكير الإبداعي يمرّ بعددٍ من المراحل المتسلسلة التي يمرّ بها الفرد وصولًا إلى مرحلة الإبداع. وهذا النوع من التفكير يتأثّر بمجموعةٍ مهمّةٍ من العوامل التي تؤثّر فيه وتتألّف من عواملَ مساعدةٍ على تنمية هذا التفكير وأخرى تؤدّي إلى إعاقة تنميته وتمنع تطوّره، وهذه العوامل كلّها تنتمي إلى البيئة المحيطة بالفرد وتتعلّق بخصائصه الشخصيّة.

الكلمات المفتاحية: الإبداع، التفكير الإبداعي

مقدّمة

تحتل مسألة التفكير في الحياة بوجهٍ عامٍ في علم النفس بوجهٍ خاصٍ مكانةً رئيسيّةً لكون مهمّة التفكير تكمن في إيجاد حلولٍ مناسبةٍ للمشكلات النظريّة والعمليّة الملحّة التي يواجهها الإنسان في الطبيعة والمجتمع وتتجدّد باستمرارٍ مما يدفعه للبحث دومًا عن طرق تفكيرٍ وأساليبَ جديدةٍ تمكّنه من تجاوز الصعوبات والعقبات التي تبرز أمامه. ما يتيح له ذلك فرص التقدّم والارتقاء. لذلك، يعدّ التفكير كعمليّةٍ معرفيّةٍ عنصرًا أساسيًّا في البناء العقلي - المعرفي الّذي يمتلكه الإنسان ويتميّز بطابعه الإجتماعيّ الّذي يؤثّر ويتأثّر ببقيّة العمليّات المعرفيّة الأخرى كالإدراك، والتصوّر، والذاكرة... وبجوانب الشخصيّة العاطفيّة، الانفعالية والاجتماعية.

إذ يمثّل التفكير نوعًا معقدًا من أنواع السلوك البشريّ الّذي يأتي ترتيبه في أعلى مستويات النشاط العقليّ فهو عمليّةٌ معرفيّةٌ تنقسم إلى ثلاثة مستوياتٍ رئيسةٍ هي المستويات الدنيا والمستويات الوسيطة والمستويات العليا، وتشمل هذه الأخيرة التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتفكير التأمّلي واتّخاذ القرار وحلّ المشكلات. ولعلّ التفكير الإبداعي هو إحدى أنواع التفكير التي يجب أن نعمل على تنميتها لدى الأفراد لكونها مدخلًا لمواكبة التطوّر والتقدّم في عصرنا اليوم، كما سنرى في مقالتنا هذه.

1. تعريف التفكير الإبداعي

قبل البدء بتعريف مفهوم التفكير الإبداعي، لا بدّ من تعريف مصطلح التفكير لغويًّا، فهو مصطلحٌ مشتقٌّ من فعل فكّر وفكّر الشخص يعني مارس نشاطه الذهنيّ، والتفكير في أمرٍ يعني أعمل الإنسان فكره في أمرٍ ما ليصلَ إلى نتيجةٍ أو حلٍّ أو قرارٍ حوله. واصطلاحًا، يُعرَّف التفكير بمجمل العمليّات الذهنيّة التي يؤدّيها عقل الإنسان والتي تمكّنه من نمذجة العالم الّذي يعيش فيه والتعامل معه بفعّاليةٍ أكبر لتحقيق أهدافه وغاياته، وتتجلّى هذه العمليّات الذهنيّة بإعمال العقل في مشكلةٍ معيّنةٍ بُغية التوصّل إلى حلٍّ لها.

أمّا التفكير الإبداعي، فيتّم تعريفه في معجم المعاني باللغة العربيّة بكونه مصطلحٍ مشتقٍ لغويًّا من فعل أبدع الشيء أي ابتكره أو اخترعه أو أوجده على غير مثالٍ بمعنى جاء بشيءٍ بديعٍ. أمّا في اللغة الفرنسيّة، فيعرّفه معجم Le Robert بالتفكير الّذي يتمكّن من خلاله الفرد الإتيان بما هو جديدٍ وغير مألوفٍ.

ولا بدّ من أن توجّه هذا النشاط العقليّ المركّب رغبةٌ قويّةٌ في البحث عن حلولٍ لمسائلَ أو مشكلاتٍ مختلفةٍ، ويتميّز هذا النوع من التفكير بالشموليّة والتعقيد لانطوائه على عمليّاتٍ معرفيّةٍ متواصلةٍ تشكّل حالةً ذهنيّةً فريدةً لدى الفرد.

ويعتمد التفكير الإبداعي على مجموعةٍ من السمات العقليّة كالطلاقة والمرونة والأصالة والحساسيّة للمشكلات والإفاضة في التفاصيل وغيرها... ما يجعله مزيجًا من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصيّة التي يمكن تطويرها وتنميتها لتؤدّي إلى نتاجاتٍ جديدةٍ لا مثيل لها. فهو يتضمّن من الناحية الإجرائيّة العمليّات العقليّة التي يكون أساسها المعرفة ومهارات الاتصال وحلّ المشكلات.

وتجدر الإشارة إلى أنّ التفكير الإبداعي هو ظاهرةٌ إنسانيّةٌ طبيعيّةٌ موجودةٌ لدى جميع الأطفال عند الولادة بدرجاتٍ متفاوتةٍ ولا تقتصر فقط على ذوي الموهبة، بل تتجلّى بامتلاك الفرد مجموعةٍ من القدرات تساعده على إدراك العلاقات بين الأشياء وابتكار أساليبَ جديدةٍ تتجسّد في التوصّل إلى أفكارٍ أو أعمالٍ لا مثيلَ لها في مجالٍ من المجالات وتظهر من خلال قدرته على الاختراع والتصميم والتخطيط في سبيل إنتاج ما هو غير مألوفٍ.

كما نجد كمًّا مهمًّا من الدراسات التي تعرّف التفكير الإبداعي كنمطٍ من أنماط التفكير التي تظهر لدى الفرد بشكلٍ تلقائيٍّ وبطريقةٍ ذاتيّةٍ باستعمال المعرفة السابقة وتقويم مدى صلاحيّتها لحلّ مواقفَ جديدةٍ من خلال استنباط علاقاتٍ فيما بينها تسهم في مساعدته على التفكير والعمل بطريقةٍ لا سابق لها في سبيل الوصول إلى ناتجٍ جديدٍ أصيلٍ غير معروفٍ مسبقًا نابعٍ من التفاعل بين الفرد وما

يكتسبه من خبراتٍ. وهذا يتطلّب من الفرد جهدًا في العمل أو الإنجاز بُغية التوصّل إلى حلولٍ منطقيّةٍ غير مألوفةٍ يمكن تحقيقها في الواقع.

بعد التطرّق إلى الدراسات التي تناولت تعريف التفكير الإبداعي، قد يتجلّى اختلافًا بسيطًا في تعريف هذا التفكير ولكنّ ذلك لا ينفي إمكانيّة استخلاص أنّ التفكير الإبداعي هو النشاط العقليّ أو العمليّة التي ينظّم بها العقل خبراته السابقة بطريقةٍ جديدةٍ من خلال استنباط علاقاتٍ بينها لإيجاد أفكارٍ أصيلةٍ وغير مألوفةٍ في سبيل حلّ مشكلاتٍ أو مواقفَ جديدةٍ.

وفي ضوء ذلك نتساءل:

- ما هو تعريف التفكير الإبداعي؟
- ما هي مراحل التفكير الإبداعي؟
- ما هي العوامل المؤثّرة في تنمية التفكير الإبداعي؟

لا سيمّا وأنّه بعد الاطلاع على الدراسات السابقة حول هذا الموضوع، لاحظنا وجود الكثير من المعلومات التي تناولت هذا المفهوم وأنواعه من دون الإشارة إلى العوامل المؤثّرة فيه، ما دفعنا إلى البحث في مقالنا هذا حول مفهوم التفكير الإبداعي ومراحله، والعوامل المؤثّرة في تنمية هذا النوع من التفكير.

2. مراحل التفكير الإبداعي

نلاحظ في القسم السابق من هذا العمل أنّ مجمل الدراسات قد اتّفق على اعتبار التفكير الإبداعي عمليّةٍ عقليّةٍ تتألّف من أربع مراحلَ متسلسلةٍ ترتبط كلٌ منها بالمرحلة التي تسبقها وتلها، وتتجلّى في اكتشاف علاقاتٍ جديدةٍ قائمةٍ بين أجزاء الخبرة التي يمتلكها الفرد عند مواجهته مسألةٍ معقّدةٍ أو مشكلةٍ تتطلّب مجموعةً من العمليّات الذهنيّة التي يمرّ بها العقل وتتبلور في مراحلَ متباينةٍ تتولّد خلالها فكرة الحلّ.

وسوف نذكر هذه المراحل بُغية تبيان أهميّتها في مساعدة الفرد على الوصول إلى النتاج الإبداعي الأخير الّذي يمكّنه من التخلّص من القلق والتوتّر اللّذين تسببهما المسألة أو المشكلة من خلال تبيان ما يحدث لديه في كلّ مرحلةٍ من المراحل التالية:

2.1- مرحلة الإعداد (La préparation)

تتضمّن هذه المرحلة دراسة الفرد للمشكلة والاطلاع على جميع جوانبها الأساسيّة والتأمّل في مشاكلَ مشابهةٍ وطرق حلولها المناسبة، ما يوفّر له فرصة الحصول على معلوماتٍ ومهاراتٍ وخبراتٍ تُمكّنه من معالجة المسألة من زواياها المختلفة. ومن الملاحظ هنا أنّ هذه المرحلة قد تُعتبر مرحلةً أوليّةً وضروريّةً نظرًا لدورها في تهيئة الفرد للوصول إلى المستوى الأوّل من مستويات التفكير الإبداعي وهو التفكير التعبيريّ.

2.2- مرحلة الكمون والإختبار أو الإحتضان (L'incubation)

ينصبّ تفكير الفرد في هذه المرحلة على جميع أركان المشكلة أو المسألة ن بعد أن يتحرّر العقل من الكثير من الأفكار التي لا تمتّ إلى المسألة بصلةٍ، ويكون الخيال في هذه المرحلة نشطًا ما يسمح له بإعادة قراءة المسألة وتخيّل العلاقات القائمة بين معطياتها واستيعاب كلّ المعلومات الواردة فيها والخبرات المكتسبة الملائمة ووصفها وتمثيلها عقليًّا.

ويكون النشاط العقليّ في هذه المرحلة في أوّجه فتنهمر الأفكار خلالها في عقل المفكّر الّذي يكون منغمسًا في أعمالٍ روتينيّةٍ بسيطةٍ تفيد في عمليّة البحث الصارم عن الحلّ. ويمكن لهذه المرحلة أن تستمرَّ لفترةٍ طويلةٍ كأيّامٍ أو شهورٍ أو حتّى سنواتٍ وقد لا تتعدّى أكثر من دقائقَ فقط، حيث يظهر الحلّ فجأةً في كثيرٍ من الأحيان. ويمكن تسمية هذه المرحلة بمرحلة التفكير في المشكلة لكونها تتضمّن عمليّات التفكير التي يقوم بها الفرد للوصول إلى حلٍّ لها.

2.3- مرحلة الإلهام أو الإشراق (L'inspiration ou l'illumination)

تُعتبر هذه المرحلة مرحلة إشراقٍ نفسيٍّ ذهنيٍّ يتجلّى كنتيجة جهدٍ فكريٍّ لا شعوريٍّ يهبط على الفرد من دون مقدّماتٍ. وهي تحتوي على خطوة انبثاق شرارة الإبداع التي تخرج منها الفكرة الجديدة حيث يأتي الإلهام أي فكرة الحلّ على شكل فكرةٍ فجائيّةٍ تهبط على ذهن الفرد فيمسكَ بها ويسجّلَها. وتسود هذه المرحلة حالةٌ نفسيّةٌ تتصّف بالتوتّر والقلق والحيرة وعدم الراحة.

ونتبيّن هنا أنّ هذه المرحلة قد تمثّل الوجه الأساسيّ للتفكير الإبداعي الّذي يتجلّى بالعمل التحضيريّ الداخليّ حتّى الوصول إلى ذروة العمليّة الإبداعيّة أي لحظة إدراك الحلّ.

2.4- مرحلة التحقّق والمراجعة (La vérification)

تمثّل هذه المرحلة آخر مراحل التفكير الإبداعي وتتضمّن المادّة الخامّ وهي الحلّ الناتج عن البحث والاستبصار الّذي يكون في طوره النهائيّ، حيث يتوجّب على الفرد أن يتأكّدَ من صلاحيّة الحلّ من خلال الاختبار التجريبيّ للفكرة المبتكرة أي تنفيذها عمليًّا للتحقّق من مدى صحّتها أو عدمه وإمكانيّة تحقيقها. وتخضع هذه المرحلة للقوانين والأسس والمبادئ المنطقيّة التي يتمّ فيها اختبار الحلول وتقويم الأفكار المنتجة وإعادة فحص محتواها والنظر في مدى تماشيها مع قوانين المنطق العقلي ومدى صلاحيّتها للعمل أو التنفيذ.

ويُعبَّر عن هذه المرحلة بمرحلة اختبار الفكرة الملهمة وتتميّز بنشاطٍ عقليٍّ يتّسم بصفاء الذهن والهدوء النسبيّ وزيادة وضوح العلاقات بين الحقائق المعروفة أصلًا. ولا بدّ من التأكيد على أهميّة هذه المرحلة في هذا النوع من التفكير لكونها تمثّل عمليّة تقويم الفرد لأفكاره التي تُعدّ من العمليّات الأساسيّة في تطوير تفكيره وتنمية مهاراته.

ونلاحظ هنا أنّ هذه المراحل تنطوي على مجموعة العمليّات العقليّة التي يتألّف منها التفكير الإبداعي والتي سبق وأشرنا إليها سابقًا، مع التأكيد على أنّ المرحلة الأولى والثانية قد لا تحدثان بطريقةٍ منظّمةٍ ومتسلسلةٍ، بل إنّهما تتداخلان وتتمازجان في أوقاتٍ كثيرةٍ أثناء عمليّة التفكير الإبداعي في حين أنّ المرحلتين الأخيرتين وهما مرحلة الإلهام ومرحلة التحقّق تتداخلان وتلتحمان معًا من دون أيّ فاصلٍ بينهما.

بعد ذكر مراحل التفكير الإبداعي، سننتقل إلى ذكر العوامل المؤثّرة في التفكير الإبداعي بُغية إلقاء الدور على أهميّتها في تنمية هذا التفكير لدى الفرد، كما سنرى فيما يلي.

3. العوامل المؤثّرة في تنمية التفكير الإبداعي

على الرغم من أنّ قدرات التفكير الإبداعي موجودةً بشكلٍ متوازٍ لدى جميع الأطفال الأصحّاء من الناحية العقليّة والنفسيّة في مراحل الطفولة المبكرة ويمكن إخضاعها للتعلّم والتدريب، فإنّ مستوى الإبداع يختلف باختلاف الأفراد والمكان والزمان والإطار الثقافيّ الّذي يعيش فيه. فالفرد المبدع هو حصيلةُ تآلفٍ بين الخصائص العقليّة والاستعدادات الانفعالية والمناخ المناسب، وبالتالي فإنّ العلاقة بين التفكير الإبداعي والبيئة التي يعيش فيها الإنسان تتأثّر إلى حدٍّ كبيرٍ بالكثير من العوامل التي ترتبط ارتباطًا مباشرًا بالمحيط

الاجتماعي الّذي يعيش فيه الفرد وبعادات المجتمع الّذي ينتمي إليه وتقاليده وقيمه. فبعض المجتمعات تشجّع الاستقلالية والاعتماد على الذات وتبثّ روح التطوّر والتقدّم لدى الأفراد في حين تؤكّد مجتمعاتٍ أخرى على التبعيّة وتعمد إلى كبت القدرات الإنسانيّة التي يسعى من خلالها الفرد إلى التقدّم والتطوّر.

لذا وانطلاقًا من كون الإبداع ظاهرةً إنسانيّةً معقّدةً تتأثّر بعواملَ كثيرةٍ ترتبط بالفرد من حيث قدراته واتّجاهاته ودوافعه وميوله وحصيلته المعرفيّة، وتؤثّر فيها الظروف المحيطة به كالتنشئة الاجتماعية والمناخ الثقافي وغيرها... يوجد الكثير من العوامل التي يمكن أن تساعد على تنمية التفكير الإبداعي أو تعيقه سوف نعمد إلى ذكرها من خلال تفصيلها وشرحها كما يلي:

3.1- العوامل المساعدة على تنمية التفكير الإبداعي

لقد بيّنت الكثير من الدراسات التي تطرّقنا إليها وجود عواملٍ تؤثّر بشكلٍ مباشرٍ على تنمية التفكير الإبداعي، سنذكرها من خلال تقسيمها إلى عواملَ ذاتيّةٍ وعواملَ نفسيّةٍ تنبع من الفرد ذاته، وعواملَ بيئيّةٍ تنبع من الواقع الّذي يعيش وأخرى تعليميّةٍ، علّنا نستطيع تبيان مدى انعكاسها على قدرته على التفكير الإبداعي.

3.1.1- العوامل الذاتيّة

نلاحظ وجود مجموعةٍ من العوامل الذاتيّة لدى الفرد تؤثر بشكلٍ إيجابيٍّ على قدرته على التفكير الإبداعي يمكن تقسيمها إلى:

أ. الذكاء

لقد تضاربت الآراء حول العلاقة بين الذكاء والتفكير الإبداعي حيث رأى بعض الباحثين وعلى رأسهم جيلفورد وأقرانه أنّ التفكير الإبداعي قدرةٌ مستقلّةٌ نسبيًّا عن الذكاء الّذي لا يمثّل إلّا جزءًا من النشاط العقلي ويختلف اختلافًا كاملًا عن القدرة على الإبداع، وأنّ اختبارات الذكاء التقليديّة تقيس قدرًا يسيرًا فقط من القدرات العقليّة حيث تتفاوت درجة الارتباط بين مقاييس الذكاء ومقاييس التفكير الإبداعي، فقد يكون الذكاء شرطًا لازمًا للإبداع ولكنّه غير كافٍ، إذ أنّ حاصل الذكاء يحدّد في بعض الحالات حدًّا معيّنًا من القدرات الإبداعيّة الكامنة ولكنّه لا يُعتبر مؤشّرًا ثابتًا على امتلاك الفرد القدرة على التفكير الإبداعي.

فامتلاك الفرد لدرجةٍ معيّنةٍ من الذكاء هو أمرٌ ضروريٌّ ومهمٌّ لاكتساب القدرة على التفكير الإبداعي الّذي يشترط وجود حدٍّ أدنى من الذكاء لا يقع دون العادي ويختلف من مجالٍ إلى آخرٍ. فعلى الرغم من كون مفهوم الذكاء كاستعدادٍ عامٍّ للإبداع قياسًا باختبارات الذكاء التقليديّة، إلّا أنّه يلعب دورًا مهمًّا في الإبداع، ولكنّه لا يشكّل مقياسًا مقبولًا له ولا يؤدّي بشكلٍ أكيدٍ إلى تحقيق الفرد نتائجَ إبداعيّةٍ عاليةٍ. فظهور القدرات الإبداعيّة لدى الفرد على حدّ قوله يتطلّب وجودَ حدٍّ أدنى من الذكاء لدى الفرد يتراوح ما بين 110 و120 درجة ويعدّ ضروريًّا لظهور بعض القدرات الإبداعيّة.

ب. مرونة التفكير

تُعتبر مرونة التفكير عاملًا من العوامل الذاتيّة التي تؤثّر بشكلٍ مباشرٍ على قدرة الفرد على التفكير الإبداعي، وهي تعني إعادة بناء المعلومات وتغيير شكل صياغتها وفقًا لمتطلّبات الحالات المستجّدة. وتُعدّ المرونة من السمات الضروريّة التي تساعد الفرد على حلّ المشكلات بعيدًا عن الطرق التقليديّة النمطيّة من خلال الإتيان بما هو جديدٍ والاختيار بين بدائل الحلول عبر مثابرته على البحث عن

حلولٍ إبداعيّةٍ معتمدًا على تنوّع الرؤية لمعطيات المسألة المطروحة. وإذا ما انطلقنا من كون المرونة هي إحدى مهارات التفكير الإبداعي كما رأينا سابقًا فمن المنطقيّ أن يُعدّ توافرها عاملًا من العوامل المساهم في تنمية هذا التفكير.

ج. الوراثة

يُعتبر العامل الوراثيّ من العوامل الذاتيّة التي تؤثّر بشكلٍ كبيرٍ على طريقة تفكير الفرد حيث تحدِّد المعطيات الوراثيّة التي يمتلكها مدى قدرته على التفكير الإبداعي. فعلى الرغم من أنّ غالبيّة المبدعين لم يولدوا من أبٍ أو أمٍّ يتميّزان بدرجةٍ عاليةٍ من التفكير الإبداعي إلّا أنّ بعض الصفات الوراثيّة كحالة الذكاء مثلًا تلعب دورًا كبيرًا في هذا النوع من التفكير. وهذا قد يبرّر ما أشرنا إليه سابقًا وهو أنّ الإبداع يظهر في البداية لدى جميع الأطفال بنسبٍ متساويةٍ نتيجة خصائصَ ذاتيّةٍ وراثيّةٍ يتمّ تطويرها لدى البعض منهم لتصلَ إلى حدٍّ معيّنٍ من التفكير الإبداعي.

3.1.2- العوامل النفسيّة

وبالإضافة إلى العوامل الذاتيّة التي سبق وذكرناها، توجد مجموعةٌ من العوامل النفسيّة تساعد أيضًا على تنمية قدرة الفرد على التفكير الإبداعي، نذكر منها:

أ. شعور الفرد بالأمان النفسيّ

يُعدّ شعور الفرد بالأمان من العوامل النفسيّة الأساسيّة التي تؤثّر بشكلٍ كبيرٍ على قدرته على التفكير الإبداعي، إذ تلعب البيئة التي يعيش فيها الفرد دورًا مهمًّا في توفير أمانه النفسيّ من خلال تشجيعه على حريّة التعبير وإتاحة فرص التجريب والخيال له في سبيل مساعدته على التخلّص من عوامل الإحباط والخوف من الوقوع في الخطأ عند محاولة حلّ أي مشكلةٍ أو معالجة أيّ مسألةٍ قد تواجهه، فشعور الفرد بالأمان يزيد من فرص الإبداع لديه. ما يفسّر مسألة امتلاك بعض الأفراد لمجموعةٍ من القدرات الإبداعيّة قد لا تتوافر لدى آخرين نتيجة الظروف التي تحيط بهم.

ب. الانفتاح على الخبرة

يعني الانفتاح على الخبرة وصول الفرد إلى مرحلةٍ متقدمةٍ من الوعي والمعرفة والقدرة على استعمال أطر تفكيرٍ مختلفةٍ وغير مقيّدةٍ عند التعامل مع المسائل المختلفة. ويُعدّ هذا العامل من العوامل الأساسيّة التي تعمل على تنمية التفكير الإبداعي لدى الفرد من خلال وضعه أمام مواقفَ متنوّعةٍ تستدعي ممارسة حريّة الاختيار بين الحلول والبدائل المتاحة، لتتكوّن لديه القدرة على رؤية الاشياء في مجملها وإدراك العلاقات بين المعلومات بجميع عناصرها ما يجعل منه فردًا حاسمًا في قراراته ومبدعًا في خياراته. وقد تتجلّى لنا هنا العلاقة الارتباطية الوثيقة بين شعور الفرد بالحريّة وامتلاكه القدرة على الطلاقة في الأفكار التي تشكّل ذروة الإبداع الناتج عن خيالٍ غير مقيّدٍ وعقلٍ منفتح الآفاق.

ج. التقويم الذاتي

يعدّ تقويم الفرد لذاته عاملًا من العوامل النفسيّة التي تسهم في تنمية تفكيره الإبداعي لا سيّما وأنّ الفرد المبدع يمتاز بحبّ الاطلاع فهو لا ينفكّ يطرح الأسئلة من دون توقّفٍ ويستفسر بشكلٍ دائمٍ حول ما يقوم به في سبيل البحث عن الإجابات المناسبة

للمسائل المختلفة. ما يفسح المجال أمامه لتقويم خبراته وحسن استعمالها في المواقف المختلفة ويؤدّي بالتالي إلى إدراكه أهميّة ذاته ومعرفة قيمتها وتطوير تفكيره الأصيل.

د. الدافعيّة

تُعدّ الدافعيّة من العوامل النفسيّة المهمّة والضروريّة التي تنبع من داخل الفرد من خلال هدفٍ مرسومٍ يظهر في الرغبة بالبحث والشعور بالسعادة في اكتشاف الوقائع والوصول إلى أفكارٍ جديدةٍ غير مألوفةٍ ما يسهم في تنمية تفكيره الإبداعي. فالشخص المبدع يمتاز بدافعيّةٍ قويّةٍ وطاقةٍ عاليةٍ من المثابرة في العمل ينعكسان على جهديه الجسميّ والعقليّ ويتجلّيان بالرغبة القويّة في الإنجاز بُغية النجاح في اكتساب المعرفة بأشكالها المتنوّعة وحسن توظيفها في المواقف المناسبة. ويتطلّب ذلك توفير الظروف المناسبة لتحفيز الفرد على العمل وبذل الجهد حتّى الوصول إلى تطوير تفكيره الإبداعي.

3.1.3- العوامل البيئيّة

تنقسم البيئة التي ينتمي إليها الفرد إلى ثلاثة مصادرَ أساسيّةٍ يكمل كلّ واحدٍ منها الآخر وهي الأسرة والمدرسة والمحيط الاجتماعي، وهي تلعب دورًا كبيرًا في تنمية أنماط تفكيره وتطوير قدراته واستعداداته. فالبيئة الغنيّة بالمؤثّرات والوسائلَ تعزّز أساليب تفكيره وتُعدّ مصدرًا أساسيًّا لتربية الفرد، كما سنرى:

أ. الأسرة

تلعب الأسرة دورًا مهمًّا في تنمية التفكير الإبداعيّ لدى الفرد من خلال الاستماع لآراء أبنائها وتشجيعهم على التعبير بحريّةٍ عن أفكارهم ما يشكّل عاملًا مساعدًا على توليد حبّ الاستطلاع لديهم وتطوير قدرتهم على القيام بالأعمال الصعبة وغير المألوفة كحلّ المسائل المختلفة التي يتعرّضون لها بشكلٍ ذاتيّ. هذا فضلًا عن أنّ مستوى الأسرة الثقافي يلعب دورًا مهمًّا في ذلك، لاسيّما وأنّ الأسرة التي تتمتّع بوعيٍ ثقافيٍّ وبمستوًى علميٍّ جيّدٍ تزيد من فرص أبنائها للوصول إلى النتاجات الإبداعيّة عبر إثارة حماسهم نحو البحث والإنجاز المستقّل، فكلّ فعلٍ يصدر من الطفل بطريقةٍ استكشافيّةٍ ومستقلّةٍ ثمّ يُعاد بناؤه من قبل أسرته بناءًا جديدًا يعدّ فعلًا إبداعيًّا.

إنّ الإبداع ينمو في الأسر المثقّفة التي تهتمّ برعاية شؤون أبنائها وتحترمهم فتكون معتدلةً في ضبطهم ما يوفّر لهم قدرًا معقولًا من الاستقلالية يشجّعهم على البحث والابتكار. كما أنّ اعتماد أسلوبٍ تربويٍّ معتدلٍ تجاه الأبناء كعدم إكراههم على فعل ما لا يحبّونه وترك لهم حريّة اختيار الأنشطة التي يفضّلونها من خلال توفير الظروف المناسبة لتطوّر اهتماماتهم واستعداداتهم في المجالات المختلفة يطوّر شخصيّتهم ويساعد على تنمية التفكير الإبداعي لديهم. هذا بالإضافة إلى مستوى الأسرة الاقتصادي الّذي ينعكس على مدى قدرتها على توفير الظروف الماديّة والمعنويّة الّلازمة لنموّ هذا التفكير من خلال حالة الاستقرار النفسيّ التي تتمتّع بها الأسر الميسورة ماديًّا والتي لها تأثيرٌ كبيرٌ على تطوير قدرات الأبناء الإبداعيّة.

وانطلاقًا ممّا أنّ الهدف الرئيسيّ للتربية هو تكوين أفرادٍ قادرين على فعل أشياءٍ جديدةٍ لا تكرار ما فعلته الأجيال المنصرمة في سبيل تكوين أفرادٍ يتميّزون بالإبداع والابتكار، يمكننا الجزم أنّ الأهل الأقلّ ميلًا للتسلّط والّذين يحثّون أبناءهم على اتّخاذ قراراتهم المناسبة ومعالجة مشاكلهم بأنفسهم يساعدون على تنمية تفكير أبنائهم الإبداعي عبر إتاحة الفرص لهم لاكتشاف ما هو جديد باستقلاليّةٍ وحريّةٍ في سبيل توليد قدرتهم على المبادرة وتأكيد ذاتهم من خلال تكليفهم بمهمّاتٍ غير روتينيّةٍ تتبعد كلّ البعد عن تكرار ما قام به أباءهم وأجدادهم انطلاقًا من ثقتهم التامّة بقدرتهم على القيام بأفعالٍ مستقلّةٍ وصحيحةٍ.

ب. المدرسة

إذا ما انطلقنا ممّا أكّده بياجيه بأنّ تعليم الطفل يقتصر على توجيهه عبر وضعه على طريق الاكتشاف ليكتسبَ بنفسه مفاهيمَ جديدةً ويرتفع إلى مستوياتٍ إدراكيّةٍ عاليةٍ، ومن كون الفرد قادرًا على توظيف ما ورثه أو ما اكتسبه من السابقين واستثماره والإضافة عليه في سبيل تحقيق إبداعٍ على المستوى الشخصيّ، يمكن اعتبار المدرسة من العوامل البيئيّة الأساسيّة التي تتيح أمام الأفراد فرصة التعلّم الذاتيّ بُغية التوصّل إلى فهم الحقائق وتركيز المبادئ العلميّة واكتسابها من خلال توفير جوٍّ يسوده حريّة التفكير وتشجيع الأعمال الإبداعيّة على مراحلَ تعليميّةٍ متتاليةٍ ومتسلسلةٍ بدءًا بمرحلة رياض الأطفال التي تستوجب إحاطة الطفل بمثيراتٍ من الألعاب والأشياء تستثيره للتجريب والاختبار وتساعد على نموّ إدراكه وتطوير عمليّاته الفكريّة الإبداعية حتّى مراحل التعليم الأساسيّة والمتوسّطة والثانويّة.

فبعد أن تبدّل دور المدرسة من التركيز على القراءة والكتابة والحساب وحفظ المعلومات وتعويد الطفل على الطاعة والنظام باعتماد أساليبَ تعليمٍ تقليديّةٍ إلى استعمال أساليبَ قائمةٍ على الأنشطة كأسلوبٍ تعليميٍّ يشجّع على الاكتشاف والاستقصاء، أصبحت إحدى وظائف المدرسة الأساسيّة تنمية قدرات التلميذ المختلفة على نحوٍ يستعمل فيه عقله ليكونَ مبدعًا خلّاقًا في ثقافته وبيئته من خلال تحريره من الخوف والقلق من الوقوع في الخطأ وحثّه على إبداء رأيه والقيام بالمبادرات الفرديّة.

ونتبيّن أيضًا دور المدرسة في تطوير قدرة التلاميذ على التفكير الإبداعي من خلال توفير مواقفَ خاصّةٍ تقود إلى تطوير روح البحث والرغبة في الإنتاج لديهم من خلال القيام بأنشطةٍ فعّالةٍ تدفعهم إلى التناقش والتعاون مع أقرانهم بُغية التوصّل إلى أفكارٍ جديدةٍ. لتتبدّل إحدى وظائف المدرسة الأساسيّة من مساعدة المتعلّم في الوصول إلى مرحلةٍ تعليميّةٍ متقدّمةٍ إلى العمل على تنمية أنماط التفكير لديه، وقد يكون التفكير الإبداعي إحداها، كمطلبٍ أساسيٍّ تفرضه عواملَ كثيرةٍ من أهمّها التحديّات العالميّة التي سيواجهها التلميذ كفردٍ فعّالٍ في مجتمعه. ولكن قد يطرح هنا السؤال نفسه: هل تبدّل دور المدرسة ووظائفها فعليًّا على أرض الواقع كما ذكرنا في الأعلى أمّ بقي هذا الكلام أهدافًا مرسومةً تنتظر من يعمل على تطبيقها.

ج. المحيط الإجتماعي

من المهمّ أن يتمتّع المحيط الاجتماعي الّذي يعيش فيه الفرد بدرجةٍ عاليةٍ من الثراء الثقافيّ الّذي يشجّع على فتح آفاق التعلّم لديه بما يسهم في تحقيق نموّه العقليّ من خلال توفير حريّة تجريب أساليبَ جديدةٍ وتشجيعه على تحقيق النجاح في المجالات المناسبة لقدراته واستعداداته عبْرَ إدراك الأخطاء واستعمالها كمؤثّراتٍ تدعم عمليّة التفكير.

فالمحيط الّذي يدعم التنوّع والاختلاف ويؤكّد أهميّة الفروق بين الأفراد في أساليب التفكير ووجهات النظر ويحثّهم على التعاون والمشاركة فيما بينهم، إنّما يهيّئ مناخًا مفتوحًا وآمنًا للتعلّم واكتشاف الحقائق من خلال دعم الفرد في تحديد أهدافه واتّخاذ قراراته في سبيل حلّ المسائل المختلفة التي يواجه. ونلاحظ هنا أنّ المحيط الّذي يسهم في توليد ثقة الفرد بنفسه وبقدرته ليس فقط على الإنجاز، بل على الإبداع أيضًا إنّما هو محيطٌ يهدف إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديه.

3.1.4- العوامل التعليميّة

تطال العوامل التعليميّة كلّ ما يمتّ بالعمليّة التعليميّة بصلةٍ ويساعد بشكلٍ مباشرٍ على تنمية تفكير التلميذ الإبداعي ويلعب دورًا مهمًّا في تطوير قدراته الإبداعيّة، ومن بين هذه العوامل نذكر:

أ. المعلّم

لا يمكن إغفال دور المعلّم كعاملٍ جوهريٍ في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلميذ من خلال توفير مناخٍ إبداعيٍ في بيئةٍ تعليميّةٍ صفيّةٍ تشجّع على الاكتشاف وتتحدّى قدراته ليصبحَ أكثر قدرةً على تقديم الحلول الإبداعيّة للمشكلات والمسائل المختلفة التي تواجهه من خلال القيام بالأنشطة التعليميّة المليئة بالمثيرات الغنيّة والفعّالة التي يعبّر فيها عن آرائه بحريّةٍ ما يساعده على تنمية قدراته وحثّه على الاكتشاف والتعلّم الذاتيّ وجعله أكثر حساسيّةً تجاه المشكلات التي قد تواجهه في أيّ مجالٍ من المجالات. ويقع بالتالي على عاتق المعلّم مهمّة توفير مصادرَ تعلّمٍ ومجالاتٍ لتنفيذ أفكارٍ تسهم في توظيف طاقاته الذهنيّة وحواسه المختلفة بما يؤدّي إلى خلق جوٍ مثيرٍ يساعد في الكشف عن مظاهرَ الإبداع المختلفة لديه.

وهذا يتطلّب من المعلّم أيضًا درايةً تامّةً بمكوّنات التفكير الإبداعي واستراتيجيّات تعليمه حتّى يتمكّن من توجيه تفكير تلاميذه الإبداعي داخل قاعة الصفّ من خلال تبسيط المفاهيم المجرّدة وحذف التفاصيل غير الضروريّة باستعمال طرق تعليمٍ ووسائل تعليميّةٍ حديثةٍ تساعد التلميذ على التمتّع بمرونة التفكير التي تظهر بالبحث عن علاقاتٍ جديدةٍ بين الأفكار وحلولٍ مناسبةٍ ضمن مجموعاتٍ صغيرةٍ بهدف تنشيط ذاكرته وإتاحة الفرصة له لاستغلال المعرفة بصورةٍ مبدعةٍ في ظلّ جوّ ٍمن القبول والتعاون ما يعطي قيمةً كبيرةً لأفكاره الجديدة ويزوّده بخبراتٍ ومهاراتٍ عليا تسهم في تنمية هذا النوع من التفكير.

كما أنّ من واجب المعلّم أن يدركَ فنّ التعامل مع الأطفال في مراحل الطفولة الأولى وأن يتمتّع بمهاراتٍ اتّصاليّةٍ علميّةٍ عاليةٍ تمكّنه من التعرف على قدراتهم الإبداعيّة من خلال ملاحظة أعمالهم من دون التدخّل إلّا عند الحاجة لتوضيح الأفكار وإعادة توجيه سير المناقشة وتسجيل تقاريرَ عن تفاعلهم مع المواقف التعليميّة، ما يدفعهم إلى التعبير بحريّةٍ عن أفكارهم ويجعلهم قادرين على تقديم الحلول والبدائلَ مباشرةً.

ونستنتج هنا أهميّة أنّ يكون المعلّم ماهرًا في تحديد الأهداف التعليميّة التي تسهم في تطوير قدرات تلاميذه الإبداعيّة وفي اختيار الأنماط التعليميّة المناسبة لتنمية تفكيرهم الإبداعي واستعماله لحلّ مسألةٍ أو برهنة قانونٍ داخل الصفّ كمقدّمةٍ لحلّ مسائلَ مختلفةٍ قد تواجههم في حياتهم اليوميّة.

ب. التقويم

من الضروري أنّ يعتمد المعلّم عند تقويم تلامذته نظام تقويمٍ يختلف بشكلٍ كاملٍ عن طرق التقويم التقليديّة التي تهدف إلى قياس المستويات الدنيا من التفكير والتركيز بدل ذلك على طرح أسئلةٍ تتطلّب منهم تقديم حلولٍ متنوّعةٍ يقوّم من خلالها المعلّم مدى اكتسابهم مهاراتَ تفكيرٍ عليا كالتحليل والتركيب وغيرها... تساعد في تنمية تفكيرهم الإبداعي. لا سيّما وأنّ اعتماد أساليبَ تقويميّةٍ حديثةٍ تراعي الأساليب التدريسيّة الحديثة يُعدّ أكثرَ فعّاليةٍ في الكشف عن استعدادات التلاميذ وميولهم ومواهبهم من الأساليب المستعملة سابقًا والتي تعتمد على قياس مقدار ما اكتسب التلميذ من مهارةٍ في تطبيق قاعدةٍ أو استذكار مفهومٍ معيّنٍ.

ج. طرائق التدريس وأساليبه

عُرفت طرائق التدريس المتّبعة في التعليم سابقًا بإهمال الفروق الفرديّة بين التلاميذ والتركيز على أساليب التدريس التي تتجاهل المبدعين منهم وتقيّد حريّة تعبيرهم ما انعكس بشكلٍ سلبيٍ على دافعيّتهم نحو الإنجاز وجعل البيئة الصفيّة بيئةً يسودها القلق والتوتّر، لتبرزَ الحاجة الملّحة إلى اعتماد أساليبَ تدريسيّةٍ تعلّم التلاميذ كيفيّة اكتشاف حقائق الأمور وإدراك العلاقات بين المعلومات وتؤدّي إلى إبراز قدراتهم الإبداعيّة بدلًا من الاهتمام بالحفظ والتذكّر والتكرار.

وبدأت الدعوة إلى تطوير طرائق التدريس المعتمدة التي تتماشى وقدرات التلاميذ واستعداداتهم وحاجاتهم وجوانب نموّهم المختلفة، وظهر التعلّم الذاتي كإحدى الأساليب التدريسيّة التي يمرّ خلالها التلميذ في مواقفَ تعليميّةٍ متنوّعةٍ بدافعٍ ذاتيٍّ والتي تهدف إلى تنمية استعداداته وإمكاناته تماشيًا مع ميوله واهتماماته في سبيل تنمية شخصيّته وتكاملها عن طريق اعتماده على نفسه وتفاعله مع المادّة التعليميّة والسير بها وفق قدراته.

ونتساءل هنا كيف يمكن ترجمة ذلك واقعًا إلى أفعالٍ محسوسةٍ داخل غرفة الصفّ لكيلا يبقى ذلك مجرّد كلامٍ يُصاغ إنشائيًّا، هل يكون ذلك بالتركيز على استعمال طرائقَ تدريسيّةٍ تفتح المجال أمام تطوير قدرات التلميذ الإبداعيّة ومنحه فرصة التعبير عن أفكاره بطريقةٍ فريدةٍ أم من خلال تخطيط المواقف التعليميّة وإدارتها وتنظيمها في سبيل تنمية تفكيره في صورةٍ سلوكيّةٍ يمكن ملاحظتها وقياسها واعتماد استراتيجيّاتٍ تدريسيةٍ تراعي خصائص الفرد النفسيّة وتحرّر طاقاته الإبداعيّة.

د. الوسائل التعليميّة

تشكّل الوسائل التعليميّة المعتمدة في العمليّة التعليميّة عاملًا من العوامل المساعدة على تنمية التفكير الإبداعي، فهي تثير اهتمام التلاميذ وتجذب انتباههم نحو التعلّم في سبيل تنمية قدراتهم الذهنيّة. ومن المهمّ أن يستعين المعلّم بأحدث ما توصّلت إليه تكنولوجيا التعليم من تقنيّاتٍ لتعزيز قدرات التلميذ على الإبداع وتوفير المجال لتعزيز أدائه الإبداعي.

وقد أثبتت الكثير من الدراسات كدراسة محمّد المشيقح التي حملت عنوان "أثر استخدام بعض الوسائل التعليميّة على المقدرة على الإبداع الفنّي" أهميّة استعمال الوسائل التعليميّة التكنولوجيّة في سبيل الكشف عن مواهب التلاميذ وتنميتها وإزالة النقاب عن أفكارهم الإبداعيّة مع تقديم الحوافز المناسبة وتوفير الفرص التعليميّة لتطوير قدراتهم الإبداعيّة.

وقد يتجلّى هنا الحاسوب، بعدما عرضنا أهميّة استعماله كوسيلةٍ تعليميّةٍ في الفصل الأوّل من الأطروحة، كأفضل الوسائل الحديثة التي تساعد المعلّم في تحقيق أهدافه نظرًا لدوره المهمّ في جذب انتباه التلاميذ نحو التعلّم.

د. المناهج الدراسيّة

تعدّ المناهج وسيلةً للحوار بين التلميذ والمعلّم الّذي يجب أن ينتقل في محتواها من التشديد على اكتساب الحقائق والمفاهيم إلى التركيز على اعتماد طرق الاستقصاء لاكتشاف العلاقات بين المعلومات واستنتاجها والربط بين الأشياء والمجرّدات بُغية إحداث تفاعلٍ في عقل التلميذ يولّد أفكارًا جديدةً. ولكن ذلك كلّه مشروطٌ بمدى توافق المناهج التي ندرّسها اليوم مع ما نشير إليه، ما قد يلقي الضوء على أهميّة أن يعمدَ معدّو المناهج إلى إخضاع المواد الدراسيّة للنقد من خلال تطبيق مبدأ الاستمرارية في بناء المحتوى بالبدء بالكليّات ثمّ الانتقال إلى الجزئيّات والعمل على تنظيم المواد العلميّة في صورة مشكلاتٍ ومسائلَ توجِد مساحةً كافيةً من الفكر والخيال لدى التلميذ في سبيل تنمية قدرته على ابتكار الحلول المناسبة لهذه المسائل وإيجاد البدائل المتعدّدة لها بما يسهم في تنمية تفكيره الإبداعي.

ومن المفترض أن تلعب المناهج الدراسيّة إذا ما تميّزت بدرجةٍ عاليةٍ من المرونة دورًا كبيرا في تنمية هذا التفكير عبر التخفيف من حدّة الاهتمام بالإنجاز والحفظ والتذكّر والتركيز على الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب باستعمال الأنشطة التعليميّة التي تعمل على تطوير قدرات التلاميذ الإبداعيّة من خلال إفساح المجال لتدريبهم على استعمال المهارات العقليّة العليا في ضوء استراتيجيّات التفكير الحديثة واستبدال الطرائق التعليميّة التقليديّة بالطرائق المعزّزة لهذا النوع من التفكير كتبنّي طرقٍ تجريبيّةٍ تحقّق الترابط والتكامل بين الموضوعات الدراسيّة المختلفة وتسهم في توليد روحٍ إبداعيّةٍ في المدرسة.

ويمكننا أن نلاحظ هنا أنّ العوامل البيئيّة والعوامل التعليميّة تلعب دورًا أكبر من العوامل الأخرى في تنمية هذا التفكير، لا سيّما وأنّ الفرد يقضي معظم وقته في البيت والمدرسة ما يجعل للبيئة التي يعيش فيها الفرد وللعمليّة التعليميّة التي يشهدها النصيب الأكبر في تنمية تفكيره الإبداعي.

وعلى الرغم من وجود الكثير من العوامل التي تسهم في تنمية هذا النوع من التفكير غير أنّنا قد نجد بالمقابل الكثير من العوامل التي تعوق التفكير الإبداعي وتقف حاجزًا أمام تنمية قدرات الفرد الإبداعيّة سنتطرّق إليها فيما يلي.

3.2- العوامل التي تعيق تنمية التفكير الإبداعي

تنقسم العوامل التي تعيق تنمية هذا التفكير، والتي يمكن تسميتها بالمعوقات، إلى معوقاتٍ شخصيّةٍ تتعلّق بالشخص ومعوقاتٍ اجتماعية تنبع من الواقع الاجتماعي الّذي يعيشه وأخرى تعليميّةٍ قد يواجهها الفرد أثناء العمليّة التعليميّة، ويظهر أثرها في تراجع نموّ قدرات التفكير الإبداعي لدى الفرد كما يلي.

3.2.1- المعوقات الشخصيّة

تظهر لدى الفرد بعض الخصائص الشخصيّة التي تؤدّي إلى انخفاض قدراته الإبداعيّة وتقلّل من نموّها، نذكر منها:

أ. الإنصياع للأفكار الشائعة أو المجاراة العقليّة

يميل بعض الأفراد إلى تبنّي الآراء الشائعة والتعلّق بها من دون التأكّد من مدى صحّتها أو قيمتها، فيقبلون مباشرةً بالحلول التي تقبلها البيئة الإجتماعيّة المحيطة بهم من دون التأكّد من مدى كفايتها في معالجة المسائل أو المشكلات المختلفة التي قد تعترض طريقهم. ما يؤدّيَ إلى عرقلة تفكيرهم وتقييده وتوجيهه في وجهةٍ ضيّقةٍ محدّدةٍ ويقطع بالتالي الطريق أمام أيّ محاولة تفكيرٍ من شأنها أن تسهم في التوصّل إلى حلولٍ جديدةٍ غير مألوفةٍ كإحدى طرق التفكير الإبداعي. وهذا قد يشكّل عائقًا أمام امتلاك الفرد خاصيّة الطلاقة التي أشرنا إلى دورها في شعور الفرد بالحريّة وأهميّتها في امتلاك الفرد القدرة على الإبداع.

ب. انخفاض مستوى ذكاء الفرد

إنّ قدرة الفرد على التفكير الإبداعي تستلزم امتلاكه لحدٍّ متوسّطٍ من الذكاء وبالمقابل فإنّ أيّ مستوى الذكاء دون ذلك قد يشكّل عائقًا أمام تنمية هذا النوع من التفكير لديه. وقد أكّدت الكثير من الدراسات كدراسة عبد الغني الديدي التي حملت عنوان "قياس وتحسين الذكاء عند الأطفال" أنّ انخفاض مستوى الذكاء يُعتبر من العوامل الشخصيّة التي تعيق ظهور الإبداع لدى الفرد وتنميته، فعدم امتلاك الفرد لمستوًى عالٍ من الذكاء قد يشكلّ عائقًا أساسيًّا أمامه في تكوين المفاهيم ومعالجة الرموز والأشياء بصورةٍ جديدةٍ ما يحول دون تنمية تفكيره الإبداعي.

ج. الجمود في التفكير

يُعتبر التصلّب في التفكير عائقًا أمام تنمية تفكير الفرد الإبداعي فهو ينعكس عجزًا في التعامل مع النظم العقليّة الجديدة يتجلّى في عدم قدرته على تنظيم معتقداتٍ جديدةٍ وحلولٍ مختلفةٍ للمواقف والمسائل المتغيّرة. ما يشكّل حاجزًا يمنعه من تعلّم أيّ جديدٍ والإفادة

من الخبرة في سبيل البحث عن حلولٍ غير مألوفةٍ كإحدى الركائز الأساسيّة للتفكير الإبداعي. وقد يتجلّى لنا هنا التصلّب في التفكير كنقيضٍ للمرونة في التفكير وكعائقٍ من المعوقات الأوليّة التي تمنع ظهور قدرات الفرد الإبداعيّة.

د. ضعف الثقة بالنفس

يُعتبر ضعف ثقة الفرد بنفسه عائقًا أمام رغبته بالمبادرة بسبب الخوف من مواجهة رفض الآخرين أو استهزائهم بالنتائج التي قد يتوصّل إليها، وهذا من شأنه أن يدفع به إلى مجاراة المعايير السائدة واستعمال نتائج الآخرين من دون مناقشتها واتّباع طرق التفكير النمطيّ المقيّد بطرقٍ معتادةٍ من التفكير. فعدم امتلاك الفرد الثقة الكافية بنفسه يُعدّ عاملًا من العوامل الأساسيّة التي تمنعه من التعبير بحريّةٍ عن أفكاره الإبداعيّة الخلّاقة.

3.2.2- المعوقات الإجتماعيّة

توجد بالإضافة إلى العوامل الشخصيّة الكثير من العوامل التي تعمل على خلق مناخٍ اجتماعي لا يسهم في تشجيع الإمكانات الإبداعيّة كالاتجاه الاجتماعي السائد الّذي يؤكّد أنّ أهميّة النجاح تكمن في الحصول على القوّة والمركز الاجتماعي فقط. غير أنّ جزءًا كبيرًا من فشل الأفراد لا يعود فقط إلى عدم امتلاكه الإمكانات الماديّة بقدر ما يعود إلى سياسة المناخ الاجتماعي التي لا تفتح المجال أمام التفكير الإبداعي وتعمل على تقييد خيارات الفرد في العمل والدراسة من دون تشجيعه على البحث في سبيل الابتكار. ما يفتح المجال أمامنا للتساؤل حول حقيقة العوامل الاجتماعية التي تعيق تنمية تفكير الفرد الإبداعي وهي:

أ. التربية الثقافيّة

إنّ التربية والثقافة في بعض المجتمعات تعدّان الفرد للنجاح فقط في المدرسة ولا تعلّمانه كيفيّة معالجة الإحباط والفشل عند مواجهة أي مشكلةٍ قد تعترضه في حياته اليوميّة. فإذا كان الذكاء هو اللفظ الأكثر تداولًا في مجال السلوك المعرفيّ فإنّ نظيره في المجال النفسيّ - الاجتماعي هو قدرة الفرد على تحقيق التوافق الاجتماعي أي قدرته على التكيّف مع المتغيّرات المستجدّة في سبيل البحث عن حلولٍ للمواقف المختلفة التي يتعرّض لها. غير أنّ المناخ السائد في مجتمعاتنا العربيّة الّذي يركّز على التلقين ويعتمد أساليب تقويمٍ قائمةٍ على الحفظ والاسترجاع يشكّل عائقًا أساسيًّا أمام تحقيق توافق الفرد الاجتماعي ويحدّ من قدرته على التفكير بشكلٍ إبداعيٍّ.

ب. أساليب التنشئة الأسريّة

تشكّل أساليب التنشئة الأسريّة عاملًا من العوامل المهمّة التي قد تسهم في تنمية التفكير الإبداعي أو إعاقته، فحين يعمد الأهل إلى اعتماد أساليبٍ تربويّةٍ مع أبنائهم قائمةٍ على التعنيف الجسديّ أو الإهانة المعنويّة، أو عندما يمنعونهم من التعبير عن رأيهم بحريّةٍ فلا يستمعون لأفكارهم ويقلّلون من قيمتها إنّما هم يعمدون إلى طمس مواهبهم ويحوّلونهم إلى أفرادٍ منعزلين عن محيطهم الاجتماعي غير قادرين على اتّخاذ القرارات المناسبة في المواقف التي يمرّون بها ويسهمون في القضاء على قدرتهم على التفكير الإبداعيّ.

هذا بالإضافة إلى انخفاض مستوى الأسرة العلميّ أو الثقافيّ أو الاجتماعي أو الاقتصادي الّذي يؤثّر بشكلٍ سلبيٍّ على تنمية تفكير الأبناء الإبداعي، لا سيّما وأنّ تدنّي مستوى الأسرة الاقتصادي على سبيل المثال لا الحصر قد يدفع الأهل في بعض الأحيان إلى الانشغال عن أبنائهم بتأمين قوت عيشهم ويمنعهم من تقديم الدعم والتشجيع الضروريّين والاهتمام اللّازم بميولهم ومواهبهم ما يحبط قدراتهم الإبداعيّة.

3.2.3- المعوقات التعليميّة

بعد ذكرنا المعوقات الشخصيّة والاجتماعية التي تعيق تنمية التفكير الإبداعي، سنتطرّق إلى المعوقات التعليميّة وهي:

أ. سياسة التعليم التقليديّة المتّبعة

تتمثّل سياسة التعليم التقليديّة السائدة في أنظمة التعليم باستعمال أساليب تدريسٍ قائمةٍ على التلقين والحفظ، يكون فيها المعلّم مسيطرًا على العمليّة التعليميّة من دون أيّ مُشاركةٍ فعّالةٍ من قبل التلميذ، ما يشكّل عائقًا أمام الأخير للبحث عن الأفكار الجديدة التي من شأنها أن تفيده وتخدم مجتمعه. إذ لا يمكننا إغفال ما نادت به التربية الحديثة من أهميّة اعتماد استراتيجيّات تدريسٍ فعّالةٍ يلعب فيها التلميذ دور المشارك في عمليّة التعلّم بدل من البقاء في صورة المتلقّي، ولكن وعلى الرغم من أهميّة ذلك إلّا أنّنا ما زلنا نواجه إصرار بعض المعلّمين على تحويل التلميذ إلى وعاءٍ يصبّون فيه أفكارهم ومعارفهم.

ب. نظام التقويم

يُعتبر نظام التقويم التقليديّ المتّبع إحدى المعوقات التعليميّة الأساسيّة أمام تنمية التفكير الإبداعي، فهو يتألّف من مجموعةٍ من الاختبارات التقليديّة التي تركّز على قياس مقدار ما حفظ التلميذ من معارفَ وما اكتسب من مهاراتٍ ذهنيّةٍ دنيا كالتطبيق والمعرفة وتغفل أهميّة امتلاكه مهاراتٍ عليا كالتحليل والتركيب والاستنتاج التي تُعتبر من المقوّمات الأساسيّة للتفكير الإبداعي.

ومن الملاحَظ أنّ عددًا مهمًّا من المعلّمين يتمحور اهتمامهم حول تقويم مقدار ما حصّل التلميذ من درجاتٍ في الاختبارات المدرسيّة من دون الاكتراث إلى مدى اكتسابه المهارات التي تسهم في تنمية التفكير الإبداعي وتساعده على إيجاد الحلول المختلفة للكثير من المواقف التي قد تواجهه.

ج. ضعف إعداد المعلّمين

إنّ عدم توفّر معلّمين ذوي كفاءةٍ تؤهّلهم لتنفيذ الأنشطة والبرامج الإبداعيّة يعدّ مشكلةً أساسيّةً تقف عائقًا أمام تنمية تفكير التلميذ الإبداعي. لا سيّما وأنّ الكمّ الهائل من الأعباء الملقاة على عاتق المعلّم تمنعه من التفكير في إعداد برامجَ وأنشطةٍ مشجّعةٍ على الإبداع، لصبّ اهتمامه على إعداد الاختبارات التي تقيس درجات تحصيل التلاميذ من دون التركيز على تنمية مهاراتهم الفكريّة المختلفة. وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم إلمام المعلّم باستراتيجيّات التدريس التي تسهم في تنمية قدراته الفكريّة وإلى غياب اعتماد التفكير الإبداعي كأساسٍ في مناهج مؤسّسات إعداد المعلّمين ما يشكّل حاجزًا أمام تطوير قدرات تلاميذهم الإبداعيّة.

وبعد ذكر العوامل المساعدة على تنمية التفكير الإبداعي ومعوقاته، نلاحظ أنّها نابعةٌ في الحقيقة من الواقع الذي يعيش فيه الفرد سواء في المدرسة أم في الأسرة أم في المحيط الاجتماعي باستثناء العوامل الذاتيّة والمعوقات الشخصيّة التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالفرد نفسه، وهذا قد يدفعنا إلى التأكيد على أهميّة التخلّص من معوقات تنمية هذا التفكير من خلال البحث في بيئة الفرد عن كلّ ما يشكّل عائقًا أمام تطوير قدراته الإبداعيّة. وتتجلّى لنا أيضًا أهميّة استثمار الوسائل التعليميّة واستراتيجيّات التدريس الحديثة في تطوير قدرات التلميذ الإبداعيّة. ما يدفعنا إلى التساؤل حول أثر استراتيجيّات حلّ المسائل الرياضيّة كإحدى طرق التدريس الحديثة في تنمية التفكير الإبداعي.

خاتمة

بعد الكلام على أهميّة تنمية التفكير الإبداعي كإحدى أنماط التفكير التي تساعد على تقدّم الفرد والمجتمع على حدٍّ سواءٍ، قد يتبيّن لنا دورٌ مهمٌ تلعبه المدرسة في تنمية هذا التفكير باعتبارها الحاضن الأوّل للفرد منذ مراحل الطفولة المبكرة وحتّى دخوله الجامعة، حيث يقع على عاتق المعلّم مهمّة البحث على وسائلَ وطرائق تدريسٍ يمكن توظيفها لتدريس المواد الدراسيّة المختلفة بما يصبّ في تطوير قدرات الفرد الإبداعيّة.

فانطلاقًا ممّا أشرنا إليه حول أهميّة استراتيجيّات حلّ المسائل الرياضيّة ودورها في مساعدة التلميذ والمعلّم في الوقت نفسه على تخطّي الصعوبات التي يواجهها كلٌ منهما عند تعلّم المسائل الرياضيّة أو تعليمها، توصّلنا إلى أنّ هذه الإستراتيجيّات تسهم في تنمية مهارات التفكير لدى التلميذ كالتفكير الإبداعي الّذي يتطلّب من الفرد امتلاك مجموعةٍ من السمات التي تميّزه عن غيره من الأفراد. ما قد يلقي الضوء على أهميّة اعتماد هذه الإستراتيجيّات عند حلّ المسائل في سبيل تطوير طرق تفكير التلميذ وتوجيهه نحو التفكير بطريقةٍ علميّةٍ منظّمةٍ تساعده على النجاح في مجال المسائلَ الرياضيّة.

وبما أنّنا في عصر التكنولوجيا والمعلومات، قد يكون من المفيد استثمار الوسائل التعليميّة الحديثة وعلى رأسها الحاسوب، كإحدى الوسائل التكنولوجيّة التي تساعد المعلّم على تحقيق أهداف العمليّة التعليميّة، في تدريس التلاميذ هذه الإستراتيجيّات من خلال إعداد برامجَ محوسبةٍ تخدم المعلّم في عمليّة عرض المسألة وشرحها وتبيان الإستراتيجيّة المناسبة للحلّ لما لهذه التقنيّة الحديثة من دورٍ بالغٍ في جذب انتباه التلميذ نحو التعلّم وتشجيعه على اكتساب المهارات الذهنيّة المطلوبة.

وقد تبرز أهميّة الربط بين استراتيجيّات التدريس الفعّالة والوسائل التعليميّة المتطوّرة في خدمة أهداف المعلّم على صعيد الحصص التعليميّة وأهداف المدرسة من ناحية إعداد التلاميذ الأكفاء القادرين على توظيف مهاراتهم الذهنيّة للنجاح في جميع المواد الدراسيّة وفي سبيل تكوين أفرادٍ قادرين على إحراز التقدّم مستقبلًا وتحقيق أهداف المجتمع وتقدّمه والنهوض به.

ليتجلّى لنا أنّ تدريس هذه الإستراتيجيّات على المدى القصير هو مجرّد هدفٍ تعليميٍّ يكاد لا يتعدّى عمليّة تنمية إحدى أنماط التفكير لدى التلميذ، ولكنّه يمثّل على المدى الطويل مشروعًا مبدئيًّا لبناء أفرادٍ قد يكون لهم دورًا فعّالًا في عمليّة تطوير مستقبلهم ومجتمعهم من خلال القدرة على إبداع الكثير من الحلول الفريدة لمواجهة المواقف أو المشكلات المتنوّعة التي قد يتعرّضون لها أو يعاني منها المجتمع.

ويمكننا استنتاج في نهاية كلامنا أنّ استعمال هذه الإستراتيجيّات في حلّ المسائل الرياضيّة قد يعمل على تحقيق إحدى الأهداف العامّة المرسومة من مادّة الرياضيّات وهي تنمية حدس التلميذ وقدرته على الإبداع، إذا ما استفدنا من مجال المسائل الرياضيّة كإحدى المجالات الأساسيّة المحفّزة لقدراته الإبداعيّة وتظهر حينها مادّة الرياضيّات كإحدى المواد الدراسيّة المساهمة في تنمية تفكير التلميذ الإبداعي.

قائمة البيبليوغرافيا

1. إبراهيم، شهرزاد. (2015، فبراير). دور المعلّم في تنمية مهارات التفكير لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ. *مجلّة جامعة البحث*، ص. 39 - 68.
2. أبو جادو، صالح محمّد علي. (2004). تطبيقات عمليّة في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظريّة الحلّ الابتكاري للمشكلات (الطبعة الأولى). عمّان: دار الشروق.
3. بن طراد، زينة. (2017، حزيران). التفكير الإبداعي في ظلّ النظريّة المعرفيّة السلوكيّة. *مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعية*، ص. 11 – 22.

4. جمل، محمّد جهاد. (2008). تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسيّة (الطبعة الثانية). العين: دار الكتاب الجامعيّ.
5. خان، محمّد حمزة. (1989). تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري اللّفظي. *مجلّة جامعة أمّ القرى*، ص. 175 - 269.
6. علاونة، شفيق. (1990). نظريّاته وموضوعاته في البحث والتطوّر والممارسة (الطبعة الأولى). الرياض: مكتبة العبيكان.
7. روشكار، ألكسندرو؛ نقله إلى العربيّة غسّان عبد الحيّ أبو فخر. (1990). الإبداع العامّ والخاصّ (الطبعة الأولى). الكويت: عالم المعرفة.
8. سليمان، عبد الرحمن. (2006. المتفوّقون والموهوبون والمبتكرون (الطبعة الأولى). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة.
9. شواهين، خير سليمان. (2010). حلّ المشكلات باستخدام التفكير الإبداعي (الطبعة الأولى). عمّان: دار المسيرة.
10. صبحي، تيسير. (1990). مقدّمة في الموهبة والإبداع (الطبعة الأولى). بيروت: المؤسّسة العربيّة للدراسات والنشر.
11. حسين، طه. (2010). التربية الإبداعيّة: رؤية تربويّة (الطبعة الأولى). القاهرة: دار العلم والإيمان.
12. عاقل، فاخر. (1983). الإبداع وتربيته (الطبعة الثالثة). بيروت: دار العلم للملايين.
13. عبد الكافي، إسماعيل. (2001). الابتكار وتنميته لدى الأطفال (الطبعة الأولى). القاهرة: مكتبة الدار العربيّة.
14. المشرفي، إنشراح. (2005) تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة (الطبعة الأولى). القاهرة: الدار المصريّة.
15. الملحم، إسماعيل. (2003). التجربة الإبداعيّة: دراسة في سيكولوجية الاتصال والإبداع (الطبعة الأولى). دمشق: منشورات اتّحاد الكتاب العربيّ.
16. المليجي، حلمي. (2000). سيكولوجية الابتكار (الطبعة الخامسة). الإسكندريّة: دار النهضة العربيّة.

Romanization of Arabic Bibliography

- Ibrahim, Scheherazade. (2015, February). dūr al-mʿlwm fī tnmīẗ mhārāt al-tfkīr ldi tlāmīḏ al-ḥlqẗ al-ʾaūli mn al-tʿlīm al-ʾasāsīw [The role of the teacher in developing the thinking skills of the students of the first cycle of basic education]. Research University Journal, p. 39 - 68.
- Abu Jado, Salih Muhammad Ali. (2004). tṭbīqāt ʿmlīwẗ fī tnmīẗ al-tfkīr al-ibdāʿī bāstḫdām nẓrīwẗ al-ḥlw al-ābtkārī llmšklāt [Practical applications in developing creative thinking using the theory of innovative problem solving] (first edition). Amman: Dar Al Shorouk.
- Bin Trad, Zina. (2017, June). Creative thinking in light of behavioral cognitive theory. Journal of Human and Social Sciences, p. 11–22.
- Jamal, Muhammad Jihad. (2008). Developing creative thinking skills through school curricula (second edition). Al-Ain: University Book House.
- Khan, Muhammad Hamza. (1989). Standardizing the Torrance test for verbal creative thinking. Umm Al-Qura University Journal, p. 175 - 269.
- Alawneh, Shafiq. (1990). His theories and topics in research, development and practice (first edition). Riyadh: Obeikan Library.
- Suleiman, Abdul Rahman. (2006. The Outstanding, Gifted, and Innovative (First Edition). Cairo: Anglo Egyptian Bookshop.

- Shawaheen, Khair Suleiman. (2010). Solving Problems Using Creative Thinking (1st ed.). Amman: Al Masirah House.
- Subhi, Tayseer. (1990). Introduction to Giftedness and Creativity (First Edition). Beirut: The Arab Institute for Studies and Publishing.
- Hussein, Taha. (2010). Creative education: an educational vision (first edition). Cairo: House of Knowledge and Faith.
- Akil, Fakheer. (1983). Creativity and its upbringing (third ed.). Beirut: House of Knowledge for Millions.
- Abdel Kafi, Ismail. (2001). Innovation and its development in children (first edition). Cairo: Arab House Bookshop.
- Al-Mashrafi, Inshirah. (2005) Teaching Kindergarten Child Creative Thinking (First Edition). Cairo: The Egyptian House.
- Melhem, Ismail. (2003). al-tǧrbẗ al-ibdāʿīwẗ: drāsẗ fī sīkūlūǧīẗ al-ātṣāl wālibdāʿ [The Creative Experience: A Study in the Psychology of Communication and Creativity] (First Edition). Damascus: Publications of the Arab Book Union.
- El-Meligy, Helmy. (2000). sīkūlūǧīẗ al-ābtkār [The Psychology of Innovation] (5th ed.). Alexandria: Arab Renaissance House.

Psychometric Characteristics of Testing Historical Comprehension Skills in Social Studies for Sixth Graders in the Arab Republic of Egypt

Mohammed Gamal Saleh Mohammed

Aswan University. Egypt

Email : mohamedgamal40099@gmail.com

Received	Accepted	Published
2/12/2022	11/12/2022	31/12/2022

DOI: 10.17613/bgec-w753

Abstract

The study aimed to identify the psychometric characteristics of testing the historical comprehension skills of the sixth grade students during the academic year (2018-2019); To provide researchers in the field of social studies curricula and teaching methods with appropriate standards; To measure historical understanding, the scale was applied to a group of (70) male and female students, and the final version of the test was reached, and it was limited to (three) main skills for understanding social studies, which are: translation, interpretation, and conclusion, and fall under each main skill. (five) sub-skills, for a total of (fifteen main skills), and thus the scale consisted of (30) questions, and the stability and validity of the scale were calculated, and the skills were high and acceptable according to the different methods of its calculation used in the research, and the test questions achieved discriminatory validity at the level of Confidence (0.95% - 0.99%), meaning that there is a statistically significant difference at the level (0.01) between the average scores of the two groups of students, high and low, in historical comprehension skills, and this indicates the validity of the test factors in measuring what was set to measure it, and I recommend the researcher to focus on measuring The ability of learners to master the skills of historical understanding, and to train primary school teachers on how to build tools to measure their students' historical understanding skills.

Keywords: Psychometric Properties, Historical Understanding, Social Studies

الخصائص السيكومترية لاختبار مهارات الفهم التاريخي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بجمهورية مصر العربية

محمد جمال صالح محمد
جامعة أسوان، مصر
الايميل: mohamedgamal40099@gmail.com

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/12/2	2022/12/11	2022/12/31

DOI: 10.17613/bgec-w753

ملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف الخصائص السيكومترية لاختبار مهارات الفهم التاريخي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي خلال العام الدراسي (2018-2019)؛ لتزويد الباحثين في مجال المناهج وطرق التدريس الدراسات الاجتماعية بمعايير مُناسبة؛ لقياس الفهم التاريخي، وقد طبق المقياس على مجموعة من التلاميذ بلغ عددهم (70) تلميذً وتلميذة، وتم التوصل للصورة النهائية للاختبار، واقتصر ت على (ثلاثة) مهارات رئيسة للفهم الدراسات الاجتماعية, وهى: الترجمة، والتفسير، والاستنتاج، وتندرج تحت كل مهارة رئيسة (خمس) مهارات فرعية، ليصبح المجموع (خمسة عشر مهارة رئيسة)، وبذلك تكون المقياس من (30) سؤالًا، وتم حساب ثبات المقياس، وصدقه، وكانت المهارات مُرتفعة ومقبولة وفقاً لاختلاف أساليب حسابه المستخدمة في البحث، وحققت أسئلة الاختبار صدقًا تمييزيًا عند مستويي ثقة (0.95% - 0.99%)، أي أنه يُوجد فرق دال إحصائيًا عند مُستوى (0.01) بين متوسطات درجات مجموعتي الطلاب مُرتفعي ومُنخفضي في مهارات الفهم التاريخي، وهذا يدل على صدق عوامل الاختبار في قياس ما وضع لقياسه، وأوصي الباحث بضرورة التركيز على قياس قدرة المُتعلمين على التمكن من مهارات الفهم التاريخي، وتدريب مُعلمي المراحل الابتدائية على كيفية بناء أدوات لقياس مهارات الفهم التاريخي لدى تلاميذهم.

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية، الفهم التاريخي، الدراسات الاجتماعية

مقدمة

تُعد مهارات الفهم التاريخي من المهارات الأساسية التي تسعى دراسة التاريخ إلى تحقيقها، فهي مهارات يستخدمها مُعلم التاريخ أثناء عملية التعلم، حيث أنها تعمل على جعل عملية التدريس تتسم بالإثارة والمُشاركة بين المُتعلمين، كذلك تُساهم في تحقيق المعرفة التاريخية وتوظيفها بشكلٍ أكثر إيجابية، كما أن الهدف من دراسة التاريخ ليس مجرد حشو أذهان الطلاب بالحقائق والمعارف والمعلومات التاريخية، وإنما الهدف مُمارسة الطلاب للأنشطة التعليمية الفردية والجماعية التي تمكنهم من الفهم التاريخي الحقيقي للمعرفة التاريخية؛ الأمر الذي يُزيد من ميلهم نحو المادة، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال فهم الطلاب لمهارات الفهم التاريخي من ترجمة وتفسير واستنتاج.

وتكمن أهميت الفهم التاريخي في كونه يُمثل هدفًا من الأهداف التربوية لتدريس التاريخ في العصر الحديث (عاطف بدوي، نجفة قطب، 2006، 10)، فالتاريخ ليس قائمةً تحتوي على أحداث تاريخية مُحددة فحسب، بل عبارة عن تقييم موضوعي لمجموع العلاقات الإنسانية مع البيئة المُحيطة (Firouzkouhi, Zargham-Borouujeni, 2015 ,161-164)، ويتضمن الفهم التاريخي ثلاثة أبعاد: الترجمة، والتفسير، والاستنتاج (فادية الغزالي، 2001، 52)، ويُؤكد خضر عباس (2017، 7) على ضرورة تهيئة المواقف التعليمية التعلمية التي تسمح للمُتعلمين بمُمارسة الأنشطة المُختلفة اللازمة؛ لفهم الأحداث التاريخية.

كما أن تنمية الفهم التاريخي تُعد بمثابة أدوات أو مفاتيح للتعلم؛ فالطلاب في العصر الحالي لا يحتاجون إلى معارف وحقائق بقدر حاجتهم إلى أن يصل إلى مُستوى مهارات تُمكنه من التعامل مع هذه المعارف في مواقف جديدة، وتُساعد تلك المهارات الطلاب على الانتقال من مرحلة اكتساب المعرفة إلى مرحلة توظيفها في استقصاء ومُعالجة المُشكلات التاريخية الحقيقية في عالم الواقع من خلال تنمية استخدام البيانات التاريخية من مُختلف المصادر وتطبيق المهارات المتنوعة من تفسير وتحليل وترجمة للأحداث والظواهر التاريخية.

ومن أهم طرق ووسائل تنمية الفهم التاريخي لدى المُتعلمين توجيه المُعلم الأسئلة التي تحمل في طياتها المُستوى العالي من التفكير, وإتاحة الفرصة؛ لسماع الإجابة، وتقليل مُحتوى المادة الدراسية وإثرائه بأنشطة واقعية مع الابتعاد عن التفاصيل الدقيقة، وتوفير مُناخ تعليمي مُلائم للتفكير التأملي مع تنمية روح التسامح والتعاون بين الطلاب، ووجود القدوة الصالحة التي تدربهم على خطوات الوصول إلي الحقيقة, وفهم الأسباب بحوار هادئ يعتمد على الأدلة, واحترام الرأي والرأي الآخر دُون تحيز وفي منأى عن العواطف والانفعالات الحادة، والسماح للمُتعلمين بتحدي الأفكار المطروحة بحرية, وتقبل النقد المُوجه لأفكارهم برحابة صدر, والدفاع عن وجهات نظرهم بالحجج؛ مما يُكسبهم الثقة بأنفسهم.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تُعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الفهم التا ريخي، ومنها: عرفته الشيماء طه (2011، 17) بأنه: "القدرة على استعادة الحدث التاريخي وتحليله وتفسيره وتوقع ما كان يُمكن أن يحدث لو تغير مجرى الأحداث"، ويُعرفه "تمباه" (Tambyah,2017,40) بأنه: "يُعني التفاعل بين إدراك الماضي منطقيًا وتكوين التوقعات للمُستقبل، فهو يُعد طريقة لرؤية العالم بناءً على إحياء الماضي وليس قصة عنه، فمن خلال التدريس من أجل الفهم التاريخي يُطور الطلاب فهم ارتباطي

للماضي يُساعدهم على فهم الحاضر وتخيل المُستقبل"، كما وعرفه عبدالله عبدالخالق (2020،18) بأنه: "عملية عقلية تفوق مُستوى التذكر تظهر من خلال وعي الطلاب للأحدث التاريخية، والتي يُستدل عليها من خلال مجموعة ممن السلوكيات تتمثل في إعادة صياغة جزء من المادة بأسلوبهم، وتفسير الحقائق والأحداث وتخيل نتائجها وتقديم البدائل والمُقترحات".

ورغم الاختلافات الظاهرة في تعريف الفهم التاريخي بين عديد من الباحثين إلا أنها تشترك في عدد من القواسم المُشتركة بينها، ومنها: أن الفهم التاريخي مُحاولة للفهم وتكوين المعنى، كما أنه يتكون من سلسلة من العمليات والأساليب التي يُمكن استخدامها في مُعالجة موقف ما بصورة مُتتابعة.

ويُعرف الباحث الفهم التاريخي بأنه: "قدرة المُتعلمين على إعادة المعنى للحدث التاريخي، ووضعه في السياق الذي حدث فيه، والتعبير بأسلوبه عن القضايا والمُشكلات، ويدرك العلاقات السببية لها ويتيح الآثار المُترتبة عليها".

حظي الفهم التاريخي باهتمامهم وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية، التي أكدت على أهمية تنمية الفهم التاريخي لدى النشء، وأنه من الأهداف التربوية التي ينبغي تحقيقها، ويدعم ذلك ما ورد في مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم في مصر (وزارة التربية والتعليم، 2003، 259)، ويُؤكد على كمال (2007، 404)، وصفاء أحمد (2008، 292) على أن الفهم التاريخي يُساعد الطلاب على تفسير ووصف العلاقة بين الأحداث التاريخية، وفهم العلاقات بين المفاهيم، وتحديد الأسباب الرئيسة للأحداث التاريخية، كما تُؤكد صفاء يحيى (2008، 293) ، وأمل عمر (2014، 86) على أن أهمية الفهم التاريخي ترجع إلى كونه يُساهم في تنوع المداخل التاريخية واكتساب الطلاب مهارة تحليل وتأمل الأحداث التاريخية والوعي بأهمية التعبير عن الأفكار بطريقة منطقية، ويرى هاني محمد (2007 ،59-60) أن فهم الأحداث التاريخية وتفسيرها وإدراك العلاقات فيما بينها وفهم جذورها في الماضي وامتدادها إلى الحاضر يُعد من الأهداف الأساسية التي يجب الاهتمام بها، وترى سلوى سامي، وأحمد ماهر، ورضا هندي، وهالة الشحات (2020، 542) أن تعليم وتعلم الفهم التاريخي يُحقق عديد من الفوائد للمُتعلمين تتمثل في اكتساب مهارات، مثل: التفسير والاستنتاج، وإعداد جيل قادر على تتبع الأحداث التاريخية.

في ضوء ما سبق يُمكن القول بأن الفهم التاريخي يرى الباحث أن أهمية الفهم التاريخي تكمن في التالي:

- يُساعد الطلاب في الوصول إلى الصورة الحقيقية للأحداث التاريخية.
- الكشف عن التناقض في مُحتواها من خلال استخلاص النتائج الصحيحة المُعتمدة على مقدمات صحيحة مأخوذة من مصادرها الأصلية.
- الفهم سليم للأحداث التاريخية، وتحقيق المعرفة التاريخية وتوظيفها بشكلٍ أكثر إيجابية.

من خلال اطلاع الباحث على مجموعة من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مهارات الفهم التاريخي بالبحث والتقصي، وجد الباحث تباين واضح في تناول المهارات حسب طبيعة وهدف كل دراسة؛ ومن ثم تُعددت تصنيفاتها؛ حيث حدد أحمد بدوي (2020، 79) مهارات الفهم التاريخي فيما يلي: تحديد أسباب المواقف والأحداث التاريخية، وإعادة صياغة الحدث التاريخي بأسلوب جديد، وقراءة الصور والأشكال والخرائط التاريخية، وتخيل الأحداث والشخصيات التاريخية، وتحليل القضايا التاريخية وإصدار أحكام بشأنها، وصنفت سلوى سامي، وأحمد ماهر، ورضا هندي، وهالة الشحات (2020، 551)

مهارات الفهم التاريخي إلى التالي: ترتيب الأحداث وفقًا لترتيبها الزمنى، وتفسير الأحداث التاريخية، وتحليل الأحداث التاريخية، واستخدام الأدلة التاريخية، والاستنتاج من الأحداث التاريخية، وتخيل الأحداث التاريخية.

بينما صنف طاهر محمود (2020، 1192) الفهم التاريخي إلى أربعة مُستويات أساسية، هي: الفهم التفسيري، والفهم الناقد، والفهم التذوقي، والفهم التطبيقي، وتوصل عبدالله عبدالخالق (2020، 21) مهارات الفهم التاريخي كما يلي: قراءة الصور ولأشكال والخرائط التاريخية، وأسباب المواقف والأحداث التاريخية، وتحليل القضايا التاريخية، واستخدام الأدلة التاريخية في تفسير الأحداث التاريخية، وإعادة صياغة الحدث التاريخي بأسلوب جديد، وحدد محمد علي (2020، 152-153) مهارات الفهم التاريخي فيما يلي: الترجمة، والتفسير والاستنتاج، والتحليل التاريخي، وتحديد أسباب الحدث التاريخي، واستخدام الأدلة التاريخية، وتقديم الاقتراحات.

ويُصنف الباحث مهارات الفهم التاريخي كالتالي:

- يُحدد معنى المعلومات والمفاهيم التاريخية.
- يقدم أسباب متعددة للحدث التاريخي.
- يدعم بالأدلة التفسيرات التاريخية.
- يُوضح العلاقة بين أسباب الحدث التاريخي ونتائجه.
- يكتب تعليق يُفسر مُحتوى بعض الصور والرسوم التاريخية.
- يستنتج القضية الرئيسة الفرعية فى حدث تاريخي معين.
- يستنتج أوجه الشبه والاختلاف بين الأحداث التاريخية المُختلفة.
- يستنتج بعض الحقائق التاريخية من مصدرها.
- يستنتج المُغالطات المنطقية في الأحداث التاريخية.
- يستنتج بعض الدروس المُستفادة من الأحداث التاريخية.

وتُعد مادة التاريخ من المواد الدراسية المنوطة بتنمية مهارات الفهم التاريخي لدى المُتعلمين، التي تُساعدهم على أن يكونوا قادرين علي مُعالجة القضايا والمُشكلات الاجتماعية التي تُواجههم بعمق وحكمة، وتجعلهم قادرين على إصدار أحكام صائبة نحوها، فالتاريخ بمُحتواه ومادته العلمية يُعالج علاقات السببية بين السابق واللاحق من الأحداث والقضايا, وآثارها المُباشرة وغير المُباشرة على حياة الشعوب في الماضي, وكيفية امتدادها إلي الحاضر, بمعني أن الموضوعات التاريخية تُفسر الحاضر في ضوء الأحداث التاريخية الماضية.

وتبدو الحاجة إلى تعليم الفهم وتعلمه في الدراسات الاجتماعية بعامة، والتاريخ بخاصة أكثر إلحاحًا، خاصة أن المُتعلمين لا يستطيعون مجرد تذكر ما درسوه من أحداث تاريخية، لقصور الطرائق التقليدية التي درسوا بها التاريخ، والتي تقوم على تلقين الأحداث التاريخية وحفظها, ويُساعد التاريخ على تطوير قدرات المُتعلمين وإثارة تفكيرهم، وحفزهم على المُشاركة بفاعلية

في مُجمل القضايا، والأحداث الجارية، وتمكين المُتعلم من اتخاذ موقف من مُجمل تلك القضايا والأحداث التاريخية، من خلال فحصها وتقييمها نقديًا، بعيدا عن التحيز.

كما أن تنمية الفهم التاريخي يُعد بمثابة أدوات أو مفاتيح للتعلم؛ فالطلاب في العصر الحالي لا يحتاجون إلى معارف وحقائق بقدر حاجتهم إلى أن يصل إلى مُستوى مهارات تُمكنه من التعامل مع هذه المعارف في مواقف جديدة، وتُساعد تلك المهارات الطلاب على الانتقال من مرحلة اكتساب المعرفة إلى مرحلة توظيفها في استقصاء ومُعالجة المُشكلات التاريخية الحقيقية في عالم الواقع من خلال تنمية استخدام البيانات التاريخية من مُختلف المصادر وتطبيق المهارات المتنوعة من تفسير وتحليل وترجمة للأحداث والظواهر التاريخية.

ومن أهم طرق ووسائل تنمية الفهم التاريخي لدى المُتعلمين توجيه المُعلم الأسئلة التي تحمل في طياتها المُستوى العالي من التفكير, وإتاحة الفرصة؛ لسماع الإجابة، وتقليل مُحتوى المادة الدراسية وإثرائه بأنشطة واقعية مع الابتعاد عن التفاصيل الدقيقة، وتوفير مُناخ تعليمي مُلائم للتفكير التأملي مع تنمية روح التسامح والتعاون بين الطلاب، ووجود القدوة الصالحة التي تدربهم على خطوات الوصول إلي الحقيقة, وفهم الأسباب بحوار هادئ يعتمد على الأدلة, واحترام الرأي والرأي الآخر دُون تحيز وفي منأى عن العواطف والانفعالات الحادة، والسماح للمُتعلمين بتحدي الأفكار المطروحة بحرية, وتقبل النقد المُوجه لأفكارهم برحابة صدر, والدفاع عن وجهات نظرهم بالحجج؛ مما يُكسبهم الثقة بأنفسهم.

ونظرًا لأهمية مهارات الفهم التاريخي تم إجراء عديد من الدراسات والبحوث في جميع المراحل الدراسية، وهي كالتالي: مرحلة **التعليم الجامعي**: كانت دراسة علي جودة، وأحمد ماهر عبدالله، وأروى السعيد (2019)، و"ريتر" (Ryter,2015)، و"استربلينج" (Stripling,2011) وفي **المرحلة الثانوية**: كانت دراسة "ديلبرك" (Dulberq, 2002)، و"إكول" (Aquial, 2003)، والسعيد الجندي (2004)، و"استفينس، وآخرون" (Stephens, et.all 2005)، هاني محمد، ومحمد إسماعيل، وسعيد عبده (2006)، و"بورجارد" (Burgard, 2009)، و"كوين" (Coyne, 2009)، و"بيرجارد" (Burgard, 2009)، و"جنيسن"(Jensen, 2008)، و"روبرت" (Roberts,2011)، و"استربلينج"(stripling,2011)، و"لي" (lee,2014)، و"ريتر" (Ryter,2015)، و"كوستي وأخرين" (Kosti, Kondiyi-anni,Tsiaras, 2015)، ومي كمال (2016)، ومي كمال (2018)، وإمام محمد، وصابر أنور اليمنى، وأحمد يوسف (2019)، وسلوى سامي، وأحمد ماهر، ورضا هندي، وهالة الشحات (2020)، وطاهر محمود (2020)، وفي **المرحلة الإعدادية**: كانت دراسة "فريت، وآخرون" (Ferretti, et. all 2001)، وعبدالله سالم (2012)، و"ايركسن، وسيساس" (Ercik,Seixas, 2015)، سامح سليم, وإبراهيم عبد القادر, وهاني هتمل (2018)، وسامية المحمدي، وأشرف محمد وعفت حسن (2018)، وسامية المحمدي، وشوقي السعودي، ويوسف السيد (2019)، وأحمد بدوي (2020)، وعبدالله عبدالخالق (2020) وفي **المرحلة الابتدائية**: كانت دراسة خضير عباس (2017)، وعلي جودة، سلوى محمود (2018)، و"ديجروت، وآخرون" (Degroot, et.all ,2018)، ومحمد علي (2020).

خطوات إعداد اختبار مهارات الفهم التاريخي في مادة الدراسات الاجتماعية

تم إعداد اختبار مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية لوحدة (الحملة الفرنسية على مصر) المُقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ وذلك لاستخدامه كأداة لقياس مدى نمو تلك المهارات، وذلك تبعًا للخطوات التالية:

أ- **تحديد الهدف من الاختبار**: هدف الاختبار إلى قياس مدى نمو تلاميذ الصف السادس الابتدائي لمهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية في وحدة (الحملة الفرنسية على مصر) بعد دراستهم لها.

ب- **تحديد أبعاد الاختبار**: تم الاطلاع على عدد من الكتابات لتحديد مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية، واقتصر البحث الحالي على (ثلاثة) مهارات رئيسة للفهم الدراسات الاجتماعية، وهي: الترجمة، والتفسير، والاستنتاج، وتندرج تحت كل مهارة رئيسة (خمس) مهارات فرعية، ليصبح المجموع (خمسة عشر مهارة رئيسة)، وتم ذلك من إعداد قائمة مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية المُتضمنة بمنهج الدراسات الاجتماعية للصف السادس الابتدائي، وقد اتبع الباحث في إعدادها التالي:

1. تحديد الهدف من القائمة: تهدف القائمة إلى تحديد مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية المُتضمنة بوحدة (الحملة الفرنسية على مصر) المُقررة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الابتدائي.

2. تحديد مصادر اشتقاق القائمة: تُمكن مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية التلاميذ من فَهم الأحداث الدراسات الاجتماعية بشكلٍ مُعمق، فهو يقوم على الدراسة التحليلية للأحداث الدراسات الاجتماعية ضمن سياق تاريخي مُحدد من أجل فهم الدوافع الحقيقية التي دفعت المُشاركين في صناعتها على التصرف بشكلٍ مُعين؛ لذا ينبغي معرفتها والتزود بها لكل من يشتغل بالدراسات الاجتماعية, فتعرف هذه المهارات والتمكن منها ضروري من أجل التعامل مع العالم الخارجي, وقد تم الاعتماد على المصادر التالية عند اشتقاق قائمة مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية:

- الاطلاع على الأدبيات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع مهارات الفهم التاريخي.
- مُراجعة الإطار النظري الخاص بالبحث الحالي.
- طبيعة وخصائص تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- طبيعة مادة الدراسات الاجتماعية، وأهداف تعليمها وتعلمها بالمرحلة الابتدائية.
- دليل مُعلم الدراسات الاجتماعية للصف السادس الابتدائي.
- تحليل مُحتوى وحدة (الحملة الفرنسية على مصر) المُقررة في كتاب الدراسات الاجتماعية على تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وهو كالتالي:

▪ ماهية تحليل المُحتوى: يُعد تحليل المُحتوى أسلوب أو أداة البحث العلمي التي تستخدم لوصف المُحتوى الظاهر والمضمون الصريح لمُحتوى التدريس المُراد تحليله، بغية التعرف على مقاصد الكلمات, والجمل, والرموز, وكافة الأساليب التعبيرية شكلًا ومضمونًا (سمير حسن، 199، 22)، ويُعرف تحليل المُحتوى بأنه:

"ذلك الأسلوب البحثي المُستخدم في عمل استدلالات مُعينة من مادة إعلامية عن طريق تحديد سمات تلك المادة بشكلٍ موضوعي ومُنظم" (عبدالرحمن الهاشمي، ومحسن علي، 2011، 175).

- أهداف تحليل المُحتوى: لما كان من أهداف البحث الحالي تقصي بناء اختبار لقياس مستوى مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي, فقد استلزم الأمر تحليل مُحتوى وحدة (الحملة الفرنسية على مصر) المُقررة في كتاب الدراسات الاجتماعية على طالبات الصف السادس الابتدائي بهدف تحديد مدى مُراعاة مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية التي تم تحديدها مُسبقًا في صورة قائمة, ومعرفة مدى توافرها ورصد تكرارها؛ أي تحديد هذه المهارات بصورة موضوعية, واستخراجها تمهيدًا لإعداد اختبار مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية.

- تحديد عينة التحليل: تتمثل عينة التحليل - وفقًا للبحث الحالي - في مُحتوى وحدة (الحملة الفرنسية على مصر) المُقررة في كتاب الدراسات الاجتماعية على تلاميذ الصف السادس الابتدائي للعام الدراسي (2019م-2020م).

- تحديد فئة التحليل: تُعد فئة التحليل بمثابة الفكرة المُستهدفة والمقصودة من التحليل، والتي قد تكون حقائق أو مفاهيم أو تعميمات أو قيم، وتتمثل في البحث الحالي في مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية المُتضمنة في كتاب الدراسات الاجتماعية المُقرر على تلاميذ الصف السادس الابتدائي سواء التي وردت منها بشكلٍ صريح أم بشكلٍ ضمني، وقد تم قراءة الوحدة قراءة واعية دقيقة؛ وذلك بهدف تحديد مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية المُتضمنة فيها.

- تحديد وحدة التحليل: قد تكون وحدة التحليل كلمة أو فقرة أو جملة، وقد أُعتمد على الفقرة كوحدة لتحليل مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية المُقررة في الوحدة المُختارة؛ وذلك لأن الفقرة تتضمن أكثر من جملة، كما أنها وحدة لتحليل مُحتوى مادة دراسية مثل: الدراسات الاجتماعية، وتُعد الأساس الذي يُمكن من خلاله توضيح المعني المقصود (إمام البرعي،1997، 48).

- تحديد ضوابط عملية التحليل: تم تحديد مجموعة من الضوابط التي تم في ضوئها التحليل، وهي: تم التحليل في ضوء مُحتوى الوحدة المُختارة، واستبعاد أسئلة التقويم الواردة في نهاية كل درس من دروس الوحدة المُختارة، واشتمل التحليل على: الفقرات، والرسوم التوضيحية، والصور، والأشكال، والخرائط، الهوامش المُتضمنة في الوحدة المُختارة.

- التأكد من صدق التحليل: تم عرض القائمة على مجموعة من المُتخصصين في المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، ومجموعة من مُوجهي الدراسات الاجتماعية ومُعلميه؛ لإبداء آرائهم بشأن القائمة، حيث قرروا أن القائمة تشتمل على كافة مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية المُتضمنة في الوحدة المُختارة.

- التأكد من ثبات التحليل: يُقصد بثبات التحليل مدى إمكانية الحصول على نتائج التحليل نفسها في المرات المُتتابعة لإجرائه، ويُمكن أن يتم ذلك من خلال طريقتين هما كالتالي: (رشدي طعيمة، 2004، 177)

- أن يقوم باحثان بتحليل المادة نفسها، وفي هذه الحالة يلتقي الباحثان في بداية التحليل؛ بحيث يتم الاتفاق في بداية التحليل على أسسه وإجراءاته، ثم ينفرد كلّا منهما للقيام بتحليل المادة موضوع الدراسة، ومن ثم يلتقيان في نهاية التحليل لبيان العلاقة بين النتائج التي توصل إليها كلّا منهما.

- أن يقوم الباحث بتحليل المادة نفسها مرتين مُتتاليتين على فترتين مُتباعدتين، وفي هذه الحالة يتم استخدام الزمن في قياس ثبات التحليل.

وتم اختيار الطريقة الثانية لتحليل مُحتوى الوحدة المُختارة؛ حيث قام الباحث بتحليل مُحتوى الوحدة المُختارة مرتين مُتتاليتين يفصل بينهما فارق زمني قدرة (8) أسابيع، وهو ما يعرف بالاتساق الزمني للتحليل، أو بطريقة ثبات التحليل عبر الزمن، وللتأكد من ثبات التحليل تم حساب ثبات التحليل باستخدام معادلة هولستي، وذلك لحساب نسبة الاتفاق بين مرتي التحليل (رشدي طعيمه، 2004، 178-179)، فجاءت النتائج كما هو مُوضح في جدول (6) التالي:

جدول (6)

قيمة مُعامل ثبات تحليل مُحتوى الوحدة المُختارة لاستخراج مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية

فئة التحليل	عدد المهارات في التحليل الأول	عدد المهارات في التحليل الثاني	عدد المهارات المُتفق عليها	مُعامل الثبات
مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية	16	15	15	0.97

يتضح من جدول (6) السابق أن مُعامل الثبات بالنسبة لعناصر التحليل يُساوي (0.97)، وهذا يدل على ثبات التحليل بدرجة كافية، وهذا يُشير إلى أن القائمة تتمتع بمُعامِل ثبات عال؛ مما يُعطي ثقة في النتائج التي توصل إليها الباحث.

2. حساب الصدق الذاتي للتحليل: بما أن مُعامل ثبات التحليل (0.97)، والصدق الذاتي يُساوي الجزر التربيعي لمُعامل الثبات، لذلك بلغ مُعامل الصدق الذاتي (0.95)، ويُعد ذلك مُعامل صدق عال.

3. تحديد الدلالة اللفظية لمهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية: تم تحديد الدلالة اللفظية لمهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية، وذلك بالرجوع للكتب والمراجع المُتخصصة، والدراسات السابقة، منها: دراسة سامية المحمدي، ودينا سعيد (2016)، ودراسة مي كمال (2016)، ودراسة سامح سليم, وإبراهيم عبد القادر, وهاني هتمل (2018)، ودراسة علي جودة، وأروى السعيد، وأحمد ماهر عبدالله. (2019)، ودراسة إمام محمد، وصابر أنور اليمنى، وأحمد يوسف (2019)، ودراسة سامية المحمدي، وشوقي السعودي، ويوسف السيد (2019)، ودراسة أحمد

بدوي (2020)، ودراسة سلوى سامي، وهالة الشحات، وأحمد ماهر، ورضا هندي (2020)، ودراسة طاهر محمود (2020)، ودراسة عبد الله عبد الخالق (2020)، ودراسة محمد علي (2020).

4. التوصل إلى القائمة المبدئية لمهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية: تم إعداد القائمة المبدئية لمهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية بما تم تحديده في الخطوات السابقة.

5. ضبط القائمة المبدئية لمهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية: بعد أن تم التوصل إلى الصورة الأولية لقائمة لمهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية تم عرضها علي مجموعة من السادة المُحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية؛ وذلك لضبطها مُلاحظتهم على القائمة؛ لتحديد مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية المُناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي, ومدى سلامتها من الناحية العلمية واللغوية, ومدى الارتباط بقضايا مُقرر الدراسات الاجتماعية بالصف السادس الابتدائي، ومدى الارتباط بمهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية، ومدى الارتباط بالقيم الاجتماعية، ومدى أهمية تنميتها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وحذف أو إضافة ما يرونه من مهارات مُناسبة لمجموعة البحث الحالي, وقد قام مجموعة السادة المُحكمين بالإضافة والتعديل والحذف؛ مما كان له أثرًا إيجابيًا في ضبط قائمة مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية في صورتها النهائية.

6. التوصل إلى القائمة النهائية لمهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية: في ضوء تعديلات السادة المُحكمين تم إعداد قائمة مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية النهائية المُناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، والتي احتوت على (ثلاث) مهارات رئيسية و(خمسة عشر) مهارة فرعية، وبذلك يكون تم التوصل للصورة النهائية لقائمة مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية المُناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتكون الاختبار من (60) سؤالًا.

7. إعداد جدول المواصفات: تم تحليل محتوى الوحدة المُختارة المُقررة في كتاب الدراسات الاجتماعية للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2021/2020م على طالبات الصف السادس الابتدائي، وتحديد مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية المتضمنة فيها، وتحديد المهارات الرئيسة والفرعية للفهم الدراسات الاجتماعية، وإعداد جدول المواصفات الخاص بذلك، كما هو مُوضح في جدول (1) التالي:

جدول (1) مواصفات اختبار مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية

المهارة	المهارات الفرعية	عدد الأسئلة	الوزن النسبي
مهارة الترجمة	يعيد صياغة نص تاريخي	8	%66.62
	يصف الشخصيات والأماكن والأحداث والظواهر التاريخية بعبارات محددة		
	يعبر بأسلوبه عن نص تاريخي بصورة مبسطة		
	يحول النصوص والمعلومات التاريخية إلى أشكال توضيحية وجداول وخرائط معرفية وخرائط تاريخية		
	يترجم البيانات الأشكال والصور والجداول والرسوم البيانية إلى معلومات التاريخية.		
مهارة التفسير	يحدد معنى المعلومات والمفاهيم التاريخية	10	%33.33
	يقدم أسباب متعددة للحدث التاريخي		
	يدعم التفسيرات التاريخية بالأدلة التاريخية		
	يوضح العلاقة بين أسباب الحدث التاريخي ونتائجه		
	يكتب تعليق يفسر محتوى بعض الصور والرسوم التاريخية		
مهارة الاستنتاج	يستنتج القضية الرئيسة والقضايا الفرعية في موضوع تاريخي معين	12	%04
	يستنتج أوجه الشبه والاختلاف بين الأحداث التاريخية المختلفة		
	يستنتج بعض الحقائق التاريخية من مصدرها		
	يستنتج المغالطات المنطقية في الأحداث التاريخية		
	يستنتج بعض الدروس المستفادة من الأحداث التاريخية		
المجموع		**30**	**%100**

يتضح من الجدول (13) أن عدد مُفردات الاختبار (30) مُفردة مُوزعة على المهارات الثلاثة للفهم الدراسات الاجتماعية: مهارة الترجمة (8) مُفردة، ومهارة التفسير (10) مُفردة، ومهارة الاستنتاج (12) مُفردة.

ج- **تحديد نوع مُفردات الأسئلة:** أُستخدم في إعداد اختبار مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية نوعًا من الاختبارات الموضوعية وهو الاختيار من مُتعدد (Multiple Choice)، وتتكون هذه النوعية من الأسئلة من المتن الذي يشرح المشكلة، ويتبعه ثلاثة بدائل أو أكثر، أحد هذه البدائل يُمثل الإجابة الصحيحة, وباقي البدائل مُموهات, وتُعد أنسب الاختبارات وأكثرها ثباتًا لما يتميز به هذا النوع من مزايا.

د- **صياغة مُفردات الاختبار**: تم صياغة مُفردات الاختبار في صورة سؤال أو عبارة أمامها أربعة بدائل أحدهما صحيح، ورُوعي عند إعداد الاختبار أن تغطى مُفرداته جميع مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية المُتضمنة في الوحدة المُختارة، وأن تكون الأسئلة مُناسبة لمُستوى التلاميذ، كما رُوعي عند صياغة مُفردات الاختبار:

- الدقة العلمية واللغوية؛ بحيث يتم صياغة الأسئلة بطريقة تُساعد على فهمها.
- تجنب التلميحات اللفظية التي تُؤدي إلى الإجابة الصحيحة.
- ارتباط مُفردات وبنود الاختبار بالأهداف المُحددة للاختبار.
- مُناسبة المعلومات والألفاظ لمُستوى التلاميذ.
- وضوح العبارات وبعدها عن الغُموض.
- أن يكون لكل سؤال إجابة واحدة صحيحة.
- أن يكون عدد البدائل أربعة بدائل؛ لتجنب أثر التخمين.
- توازن البدائل من حيث الطول ودرجة التعقيد.
- البعد عن ترتيب الإجابة ترتيبًا يُمكن التلاميذ من استنتاج الإجابة الصحيحة.
- تجانس مُفردات الاختبار.
- اعداد مُفتاح لتصحيح الاختبار، وتحديد توزيع درجته.

هـ- **صياغة تعليمات الاختبار**: تمت صياغة تعليمات الاختبار، ورُوعي فيها ما يلي:

- السهولة والوضوح.
- تحديد الهدف من الاختبار مع شرح فكرته.
- توضيح عدد مُفردات الاختبار.
- توجيه التلاميذ إلى الإجابة في ورقة مُنفصلة عن الأسئلة.
- توجيه التلاميذ إلى قراءة التعليمات جيدًا قبل الإجابة عن الأسئلة.
- توجيه التلاميذ إلى أهمية الإجابة عن جميع الأسئلة، وبدء الإجابة في وقت واحد.
- إعطاء مثال توضيحي لكيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار.

و- **تحديد طريقة تصحيح الاختبار**: تم تحديد درجة واحدة لكل مُفردة من مُفردات الاختبار تكون إجابة الطالب عنها صحيحة، وصفرًا لكل مُفردة متروكة أو أجاب عنها الطالب إجابة خاطئة، وبذلك تكون الدرجة العظمي للاختبار (60) درجة، كما تم إعداد مُفتاح لتصحيح الاختبار؛ وذلك لسرعة وتسهيل عملية التصحيح.

ز- **عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المُحكمين**: بعد الانتهاء من إعداد الاختبار في صورته الأولية، تم عرضة على مجموعة من المُحكمين المُتخصصين في المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية؛ لإبداء آرائهم ومُلاحظاتهم، والتأكد من صلاحية الاختبار من حيث:

- الصلاحية اللغوية والعلمية.
- الاتساق بينه وبين المُحتوي العلمي للمادة.

- وضوح تعليماته وخلوها من اللبس أو الغموض.
- اقتراح ما يرونه مُناسبًا من إضافة أو حذف أو تعديل.
- مُناسبة الاختبار للمُستوى الذي يقيسه، ومُلائمة الاختبار لمُستوى التلاميذ.

وقد كانت آراء السادة المُحكمين مُؤيدة لما جاء بالاختبار، ولم يضف أحد منهم عبارات أخرى بخلاف تعديل الصياغة اللغوية لبعض الأسئلة، ولم يُحذف أي سؤال من أسئلة الاختبار، إلا أنه تعديل عدد سؤالين من أسئلة الاختبار، وقد تم الاعتماد على نسبة اتفاق بين المُحكمين (80%) فما فوق من آرائهم معيارًا للحكم لمدى اتفاقهم على مفردات الاختبار؛ حيث أشار "بلوم" (بنيمين بلوم، 1983، 126) إلى أنه إذا حصل الاختبار على نسبة اتفاق (75%) أو أكثر يُمكن الشعور بالارتياح تجاهه من ناحية الصدق، وكانت التعديلات التي أجراها السادة المُحكمون، وبذلك أصبح الاختبار في صورته الأولية مُكوناً من (60) سؤالاً, وزعت على المهارات الثلاثة: مهارة الترجمة (20) مُفردة, ومهارة التفسير (20) مُفردة, ومهارة الاستنتاج (20) مُفردة, كما هو مُوضح في جدول (2) التالي:

جدول (2)

توزيع مُفردات اختبار مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية على المهارات الثلاثة

المهارة	مُفردات الأسئلة التي تقيس كل مُستوى من المُستويات الثلاثة	عدد المُفردات	الوزن النسبي
الترجمة	30-29-26-25-20-7-5-3	8	%26.66
التفسير	23-54-11-19-15-9-4-21-12-10	10	%33.33
الاستنتاج	8-17-2-27-22-14-8-16-1-13-24-6	12	%40
الاختبار ككل	**30 سؤالًا**		**%100**

أ- التجربة الاستطلاعية للاختبار مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية: بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية الاختبار وعرضها على السادة المُحكمين, وعمل التعديلات المطلوبة تم تطبيق الاختبار في صورته النهائية على مجموعة استطلاعية من غير مجموعة البحث تتكون من (70) طالبًا بمدرسة "الشهيد محمد سليم" التابعة لإدارة كوم امبو التعليمية, بعد دراسة موضوعات الوحدة موضع التجريب, والتنبيه علي التلاميذ مجموعة البحث بموعد الاختبار، وقد استخدم الباحث طريقة تصحيح تعتمد علي شطب الإجابات المُتعددة للسؤال الواحد, والاستعانة بمُفتاح التصحيح, وكان الغرض من التجربة الاستطلاعية ما يلي:

1. التدرب على التطبيق النهائي للاختبار.
2. حساب الزمن الذي يستغرقه الطالب لإتمام الإجابة على أسئلة الاختبار.
3. تلمس الصعوبات التي من المُحتمل أن تظهر لاحقًا للعمل على تداركها.
4. معرفة مدى ملائمة صياغة مُفردات الاختبار لتلاميذ لصف السادس الابتدائي.
5. الكشف عن وضوح المعاني في صياغة مفردات الاختبار وخلوها من أي خلل لغوي أو علمي.

6. مُعامل ثبات الاختبار.
7. حساب مُعاملات صدق الاختبار، وهي: (الصدق المنطقي "المُحتوى أو المضمون"، الصدق الذاتي (الإحصائي)، صدق الاتساق الداخلي "الارتباط").

وقد لُوحظ أثناء عملية التطبيق (التجربة الاستطلاعية) ما يلي:

1. طُلب من التلاميذ أثناء التطبيق قراءة التعليمات والمُفردات بدقة والاستفسار عن أي غموض، وذكر أي صعوبات تُواجههم أثناء الاستجابة، وقد تمت التعديلات في ضوء استفسار التلاميذ واستيضاحاتهم.
2. تساؤل بعض التلاميذ عن جدوى الاختبار بالنسبة لهم, وأبدي بعضهم تخوفًا من درجته بالاختبار, وقام الباحث بالرد عليهم أنه لأغراض البحث العلمي, وغير مؤثر على نتيجتهم في آخر الترم, ووجههم إلي ضرورة الجدية في حل أسئلة الاختبار, واعتباره بمثابة تدريب عملي لاختبار آخر العام.
3. الاستفسار عن بعض أسئلة الاختبار، وقام الباحث بتوضيح ما غمض عليهم فَهمه من أسئلة الاختبار لجميع تلاميذ الفصل.
4. تم إجراء بعض التصويبات المطبعية اللازمة في ضوء استفسارات التلاميذ واستيضاحاتهم، وبعد التأكد من منها.
5. الضبط الإحصائي لاختبار مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية:

بعد تصحيح الإجابات ورصد الدرجات، حيث تحددت النهاية العُظمي للاختبار بـ (30) درجة بمُعدل درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، تمت عملية الضبط الإحصائي الآتية:

1. **حساب مُعاملات ثبات اختبار مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية:**

- حساب مُعامل ثبات الاختبار باستخدام مُعادلة ألفا (a) كرونباخ Cronbach : ويُقصد به دقة الاختبار في القياس وعدم تناقضه مع نفسه, واتساقه فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك الفرد, وتم حساب الثبات باستخدام مُعادلة ألفا (a) كرونباخ الحد الأدنى للثبات الحقيقي؛ لذا تم حساب مُعاملات الثبات لاختبار مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية, وذلك من خلال درجات المجموعة الاستطلاعية (Cortina, 1993)، وتُؤدي هذه الطريقة إلى الوصول إلى مُعامل اتساق لبنية الاختبار، ويُسمى أيضًا مُعامل التجانس (أحمد عواد، 1999، 355)، ويُشير موسى النبهان (2004، 444) إلى أن طريقة ألفا كرونباخ أسلوب يُستعمل في تقدير دراجات ثبات الاتساق الداخلي لأداة قياس ما من خلال تطبيقه مرة واحدة على مجموعة مُماثلة من المفحوصين، ويُؤكد سعد عبدالرحمن (1998، 172) أن مُعامل ألفا يُمثل مُتوسط المُعاملات الناتجة عن التجزئة لأداة القياس إلى أجزاء مُختلفة، وبذلك يُمكن حساب معامل ألفا باسلوبين الأول يُعامل المقياس على أنه ناتج لجمع ثلاث اختبارات فرعية (مجالات فرعية) والأسلوب الثاني يعامل الاختبار على أنه مُكون من (60) فقرة، ويُعرف ثبات الاختبار في البحث الحالي بأنه: "قيم مُؤشرات مُعاملات الثبات المُقدرة باستخدام مُعامل ألفا (a) كرونباخ", والجدول التالي يوضح قيم مُعاملات ثبات ألفا (a) بطريقة كرونباخ لاختبار الفهم الدراسات الاجتماعية ومُستوياته كما هو مُوضح في جدول (3) التالي:

جدول (3) مُعاملات ثبات ألفا (a) بطريقة كرونباخ لاختبار مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية، ومهاراته

	المهارات	عدد المُفردات	Cronbach's alpha
بالاعتماد على المجالات الثلاثة	الترجمة	8	0.70
	التفسير	10	0.78
	الاستنتاج	12	0.81
	الاختبار ككل	30	0.86
بالاعتماد على الفقرات ككل		30	0.83

يتضح من الجدول (3) أن قيم مُعاملات ثبات "ألفا كرونباخ" لأبعاد الاختبار ككل بلغت (0.86) بالأسلوب الأول، وبلغت (0.83) بالأسلوب الثاني؛ مما يُعني أن الاختبار يتمتع بمُستوى مُناسب من الثبات؛ مما جعل الباحث مُطمئنًا لاستخدامه كأداة قياس؛ حيث يُشير أحمد عبد الخالق (1996، 50) إلى أن مُعامل الثبات الذي يُساوي أو يزيد عن 70% يُعد مُقبولًا إحصائيًا.

- حساب مُعامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية: يُمكن التنبؤ بمُعامل ثبات أي أداة قياس إذا عُرف مُعامل ثبات نصفه؛ لذا تم استخدام مُعادلة سبيرمان براون لحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وقد بلغ (0.80)، ويُعد مُعامل ثان مُناسب؛ مما جعل الباحث مُطمئنًا لاستخدامه كأداة قياس.

2. **حساب مُعاملات صدق اختبار مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية:**

يُقصد بصدق الاختبار: "أن يقيس الاختبار ما وُضع لقياسه", ويُعد الاختبار صادقًا إذا كانت الدرجة المأخوذة منه تمثل السمة التي يقيسها, وخالصة قدر الإمكان من أي مصدر خطأ؛ أي أن الدرجة خالصة ونقية من أي شوائب تُعطي فرصة لعوامل أخرة بخلاف السمة المُقاسة (أبو المجد الشوربجي, وعزت حسن، 2012، 120)، ويُعرف صدق الاختبار في البحث الحالي بأنه: "قيم مُؤشرات مُعاملات الصدق للدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية, ودرجة أبعاده المحسوبة باستخدام الصدق الظاهري, والصدق المنطقي, والصدق الذاتي, وصدق البناء الداخلي, وصدق الاتساق الداخلي), تم قياس صدق الاختبار بالطرق الآتية:

- **حساب الصدق الظاهري (المُحتوى أو المضمون أو المُحكمين):** يتحقق من خلال فحص مُحتوى الاختبار استنادًا لآراء الخبراء في الميدان؛ لذا تم عرض الاختبار على مجموعة من المُحكمين المُتخصصين في مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، ومجموعة من مُوجهي الدراسات الاجتماعية ومُعلميه لإبداء آرائهم بشأن الاختبار؛ حيث قرروا أن كل مُفردة من مُفردات الاختبار تقيس ما وضعت لقياسه؛ حيث تراوحت نسبة الصدق بين (91-100%)؛ مما يدل على تمتعه بمُستوى عال من الصدق، وقد تم اعتماد نسبة (85%) فأكثر معيارًا لصدق فقرات الاختبار، وبناء على آرائهم تم تعديل لغة وأسلوب الصياغة اللغوية لبعض المُفردات، ولم يتم حذف أي فقرة من فقرات الاختبار، ويُعد ذلك مُؤشرًا للصدق

الظاهري؛ حيث أشار "بلوم" (بنيامين بلوم، وآخرون، 1983، 126) إلى أن نسبة اتفاق الخبراء عندما تكون (75%) فأكثر يُمكن للباحث أن يشعر بالارتياح تجاه قيمة الصدق الظاهري.

- **حساب الصدق المنطقي**: يهدف إلى الحكم على مدى تمثيل الاختبار للميدان الذي يقيسه (فؤادا البهي، 1981، 681)، ويُقصد به فحص مُحتوى الاختبار فحصاً منطقيًا دقيقًا بغرض تحديد ما إذا كان يُغطي بالفعل عينة مماثلة للسلوك أو القدرة أو المهارة أو مُحتوى المُقرر الدراسي الذي ينوي قياسه (ديوبولدب فان دالين، 1994، 410)، لذا قام الباحث بتحليل مُحتوى وحدة (الحملة الفرنسية على مصر) المُقررة في كتاب الدراسات الاجتماعية للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2019/2018 على تلاميذ الصف السادس الابتدائي, وتم التأكد من تغطيه اختبار مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية لمُحتوى الوحدة المُختارة.

- **حساب الصدق الذاتي (الإحصائي)**: يُقصد به صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من أخطاء القياس، وهذا النوع من الصدق يُمثل الحد الأعلى لصدق الاختبار (كمال زيتون,1998, 646), وقد تم حساب صدق الاختبار عن طريق الصدق الذاتي الذي يُساوى الجذر التربيعي لمُعامل الثبات فوجد إنه يُساوى (0.93)؛ مما يُشير إلى أن الاختبار صادق بصورة مرضية, أي أنه يقيس ما وضع لقياسه.

- **حساب الصدق التمييزي لمُفردات الاختبار**: يُقصد بتميز المُفردات قدرتها على أن تُميز الفراد الحاصلين على درجات مُرتفعة، والحاصلين على درجات مُنخفضة في السمة المُقاسة (زكريا محمد، وآخرون، 2002، 129)، وتُقدر قوة تميز مُفردات الاختبار عن طريق المُقارنة بين من ينجحون أو يفشلون في الإجابة عن أي بند من بنود الاختبار بالنجاح في الاختبار ككل؛ ولغرض استخراج القوة التميزية للاختبار لتقرير التميز بين الأقوياء والضعاف (فؤاد البهي، 2008، 406)، وقد تم حساب مُعاملات تمييز بنود الاختبار باستخدام تقسيم كيلي (Kelly) (kelly, 1973, 172) الذي يعتمد على الخطوات التالية:
  - إيجاد الدرجة الكلية لكل فرد.
  - ترتيب درجات التلاميذ في الاختبار ترتيبًا تنازليًا.
  - فصل الـ27% من درجات أفراد العينة التي تقع في الجزء العلوي (أعلى الدرجات).
  - فصل الـ27% من درجات أفراد العينة التي تقع في الجزء السفلي (أدنى الدرجات).
  - اعتبار الحد المقبول تربويًا لمُعامل تمييز الفقرة أكبر من (0.30).

ويُفضل حساب الأرباعي الأعلى لنسبة 27% من الأفراد الحاصلين على أعلى درجات، والأرباعي الأدنى لنسبة 27% من الأفراد الحاصلين على أدنى درجات (Wender, Walker, 2006)؛ بحيث أن هذه النسبة تُعطى أنسب حجم وأعلى تمايز مُمكن، وتم استخدام اختبار (ت) لعينتين مُستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا في مجموع درجات الاختبار، وجاء النتائج كما بالجدول (4) التالي:

جدول (4) قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات الأفراد الو اقعين ضمن المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على اختبار مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحـــراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مُستوى الدلالة
العليا	94.00	2.15	16.96	دالة عند مُستوى (0.05)
الدنيا	18.50	1.25		

وقد جاءت جميع مُعاملات التمييز أكبر من (0.30)، وهو الحد المُقبول تربويًا، ويُلاحظ كذلك أن جميعها جاءت محصورة بين (0.49، 0.66)، وجميعها مُعاملات مقبولة تربويًا؛ حيث ينبغي أن تنحصر قيم معامل تمييز المفردات بين (-1، +1)، وإذا كان معامل التميز أقل من (0.30)، يجب استبعاد المفردة، أو مراجعتها مراجعة متأنية؛ بغرض تحسينها، وقد تم وإعادة حساب مُعاملات التمييز لها مُنفردة عن بقية الاختبار، يتضح مما سبق تَمتع الاختبار بمُستوى تمييز مقبول تربويًا؛ مما جعل الباحث مُطمئنًا لاستخدامه كأداة قياس.

- **حساب صدق الاتساق الداخلي (التكويني)**: تم حساب مُعاملات صدق الاتساق الداخلي للاختبار(الارتباط)، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مهارة من مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية، والدرجة الكلية للمهارة المُنتمي إليها، ويُعد هذا الإجراء أحد الأساليب الإحصائية لاستخراج الصدق البنائي الذي يُبين مدى الاساس النظري للاختبار ومُفردات الاختبار، ويُمكن التحقق من دلالات صدق الاختبار باتباع أسلوب فاعلية المُفردات أي مدى ارتباط كل مُفردة من مُفردات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار (فروق الروسان، 1999، 33)، ويُوضح جدول (5) التجانس الداخلي لعبارات كل مهارة كالتالي:

جدول (5) مُعاملات الارتباط بين درجة كل مهارة من مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية والدرجة الكلية للمهارة المُنتمي إليها

المهارات الفرعية	الارتباط مع مهارة الترجمة	المهارات الفرعية	الارتباط مع مهارة التفسير	المهارات الفرعية	الارتباط مع مهارة الاستنتاج
يُعيد صياغة نص تاريخي	0.75	يُحدد معنى المعلومات والمفاهيم الدراسات الاجتماعية	0.81	يستنتج القضية الرئيسة والقضايا الفرعية في موضوع تاريخي مُعين	0.75
يصف الشخصيات والأماكن والأحداث والظواهر	0.73	يقدم أسباب مُتعددة للحدث الدراسات	0.85	يستنتج أوجه الشبه والاختلاف بين الأحداث	0.72

الدراسات الاجتماعية بعبارات مُحددة.		الاجتماعية		الدراسات الاجتماعية المُختلفة	
يُعبر بأسلوبه عن نص تاريخي بصورة مبسطة.	0.81	يدعم التفسيرات الدراسات الاجتماعية بالأدلة الدراسات الاجتماعية	0.89	يستنتج بعض الحقائق الدراسات الاجتماعية من مصدرها	**0.74**
يُحول النصوص والمعلومات الدراسات الاجتماعية إلى أشكال توضيحية وجداول وخرائط معرفية وخرائط تاريخية	0.81	يُوضح العلاقة بين أسباب الحدث الدراسات الاجتماعية ونتائجه	0.79	يستنتج المُغالطات المنطقية في الأحداث الدراسات الاجتماعية	**0.75**
يترجم البيانات الأشكال والصوروالجداول والرسوم البيانية إلى معلومات الدراسات الاجتماعية	**0.85**	**يكتب تعليق يُفسر مُحتوى الصور والرسوم الدراسات الاجتماعية**	**0.91**	**يستنتج الدروس المُستفادة من الأحداث الدراسات الاجتماعية**	**0.88**

يتضح من جدول رقم (5) أن جميع مُعاملات الارتباط بين درجة أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للبعد المنتمي إليه السؤال مُعاملات ارتباط مُوجبة ودالة إحصائيًا عند مُستوى (0.05)، ويُوكد ذلك تجانس أسئلة كل بعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض، وانتمائها للمُستوى الذي تقيسه (Fied, 2013) كذلك تم التأكد من صدق تجانس الأبعاد المُختلفة للاختبار كما تم حساب مُعاملات الارتباط بين درجة كل عبارة في كل مهارة من مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية والدرجة الكلية للمهارة المُنتمي إليها، كما يُوضح الجدول رقم (6) التالي:

جدول (6) مُعاملات الارتباط بين درجة كل عبارة في كل مهارة من مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية والدرجة الكلية للبعد المُنتمي إليها

رقم العبارة	الترجمة	رقم العبارة	التفسير	رقم العبارة	الاستنتاج
3	0.609**	10	0.512**	1	0.609**
5	0.414*	4	0.490*	2	0.414*
7	0.490**	9	0.379*	6	0.490**

20	0.650**	11	0.411*	8	0.650**
23	0.576**	12	0.430*	13	0.404*
25	0.490**	15	0.380*	14	0.370*
26	0.495**	19	0.412*	16	0.619**
29	0.490**	23	0.350*	17	0.404*
30	0.540**	21	0.469**	22	0.609**
		54	0.431*	24	0.414*
				27	0.619**
				28	**0.404***

يتضح من جدول رقم (6) أن جميع مُعاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مُستوى (0.05، 0.01)، كما تم حساب مُعاملات الارتباط بين كل مهارة من مهارات الاختبار والدرجة الكلية له، ويُوضح جدول رقم (7) ذلك:

جدول (7) مُعاملات الارتباط بين كل مهارة من مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية، والدرجة الكلية للاختبار

البعد	معامل الارتباط	مُستوي الدلالة
الترجمة	0.81	دال عند مُستوى (0.05)
التفسير	0.88	دال عند مُستوى (0.05)
الاستنتاج	**0.86**	دال عند مُستوى (0.05)

يتضح من جدول رقم (7) أن جميع مُعاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مُستوى (0.05)، كما تم حساب مُعاملات الارتباط درجة كل بُعد من أبعاد الاختبار بدرجات الأبعاد الأخرى، وكانت قيم مُعاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مُستوى (0.05) كما هو مُوضح في جدول (8) التالي:

جدول (8)

صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية

البعد	الترجمة	التفسير	الاستنتاج	المجموع الكلي	مُستوى الدلالة
الترجمة	-	0.81	0.85	0.81	دال عند مُستوى (0.05)
التفسير	0.88	-	0.71	0.70	دال عند مُستوى (0.05)
الاستنتاج	**0.78**	**0.75**	-	**0.78**	دال عند مُستوى (0.05)

يتضح من الجدول (8) أن جميع مُعاملات ارتباط أبعاد الاختبار بالمجموع الكلي دالة عند مُستوى (0.05)، وهذا يُعني تمتع الاختبار بمُستوى صدق عال مقبول تربويًا.

3. **حساب مُعاملات الصعوبة لمُفردات الاختبار:** تُعد إحدى مؤشرات الصلاحية للاختبارات، وهي نسبة عدد المُختبرين الدين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال أو الفقرة، إلى عدد الذين حاولوا الإجابة (عدد المُختبرين الكلي)، وكلما زاد عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال دل على سهولة السؤال، ومُعامل السهولة يُمثل كسرًا يتراوح بين (الصفر - واحد)، وقد تم حساب مُعاملات السهولة والصعوبة باستخدام معادلة مُعاملات السهولة والصعوبة، ويُوضح الجدول (9) التالي مُعامل الصوبة لاختبار الفهم الدراسات الاجتماعية:

جدول (9)

مُعاملات الصعوبة لمُفردات اختبار مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية

رقم العبارة	معامل الصعوبة	رقم العبارة	معامل الصعوبة	رقم العبارة	معامل الصعوبة
1	0.78	11	0.59	21	0.56
2	0.64	12	0.55	22	0.56
3	0.55	13	0.59	23	0.25
4	0.44	14	0.24	24	0.45
5	0.54	15	0.75	25	0.56
6	0.87	16	0.66	26	0.52
7	0.56	17	0.54	27	0.62
8	0.88	18	0.44	28	0.63
9	0.90	19	0.65	29	0.62
10	**0.50**	**20**	**0.45**	**30**	**0.45**

يتضح من جدول رقم (9) أن جميع مُعاملات الصعوبة لمُفردات الاختبار جاءت مُعاملات مقبولة تربويًا؛ حيث جاءت مُعظمها محصورة بين (0.20 ,0.80)؛ ماعدا المُفردات (8, 43) جاء معامل الصعوبة لها علي الترتيب (0.91 ,0.86)؛ نظرًا لطبيعة المعلومة التي تقيسها المُفردة , إلا أنه تم مراجعتها مُراجعة متأنية, وإعادة صياغتها؛ وإعادة حساب معاملة السهولة والصعوبة لها منفردة عن بقية الاختبار؛ حيث يُشير "بوهنر" (Buhner, 2012) إلى أن المُفردة التي يُجيب عليها المُتعلمين بشكل صحيح في المدى 20% إلى 80% تُعد مقبولة، وهذا يُعني أنها تَمتع الاختبار بمُستوى صعوبة مقبول تربويًا؛ مما جعل الباحث مُطمئنًا لاستخدامه كأداة قياس.

4. **حساب زمن تطبيق الاختبار**: تم تحديد الزمن اللازم للاختبار بعد رصد الزمن الذي استغرقته أول طالب وآخر طالب من أفراد المجموعة في الإجابة عن أسئلة الاختبار، وفى نهاية التجربة تم حساب متوسط زمن الاختبار، وقد بلغ (80) قيقة، بالإضافة إلي الزمن اللازم لإلقاء التعليمات اذ يُمكن إضافة (5) دقائق؛ لتوضيح تعليمات الاختبار، وبذلك يصبح الزمن الكلي الاختبار (85) دقيقة.

ب- **التوصل إلى الصورة النهائية لاختبار مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية**: بعد إجراء التعديلات في ضوء آراء السادة المُحكمين، وحساب صدق الاختبار، وثباته أصبح اختبار مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية مكونًا من (60) مُفردة في صورته النهائية، وبذلك أصبح الاختبار صالحًا للتطبيق على مجموعة البحث النهائية.

اختبار مهارات الفهم التاريخي في الدراسات الاجتماعية المُتضمنة في وحدة (الحملة الفرنسية على مصر) من منهج الدراسات الاجتماعية المُقررة على طلاب الصف السادس الابتدائي بجمهورية مصر العربية خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2020-2021م

بيانات خاصة بالطالب / الطالبة

اسم المدرسة: ....

اسم الطالب: ....

الفصـــــل: ....

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة:

تتضمن الكراسة التي بين يديك اختباراً لمهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية المُتضمنة في وحدة (الحملة الفرنسية على مصر) من منهج الدراسات الاجتماعية للصف السادس، المُقررة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2020-2021م، والهدف من هذا الاختبار قياس مدي قدرتك على مُمارسة مهارات الفهم التاريخي الدراسات الاجتماعية الترجمة، والتفسير، والاستنتاج، اقرأ التعليمات التالية قبل الإجابة عن أسئلة الاختبار لتعرف طريقة الإجابة عن الأسئلة، وعدد الأسئلة، وزمن الإجابة عن الاختبار.

يُقصد بالفهم الدراسات الاجتماعية: "عملية تفكير عقلانية تفوق مستوي التذكر قائمة على الوعي الكامل للأحداث والقضايا الدراسات الاجتماعية؛ بحيث خلالها ممارسة مهارات: (الترجمة، والتفسير، والاستنتاج)؛ بهدف استعادة الحدث الدراسات الاجتماعية وتحليله، وتفسيره، وإمكانية عرضها في جداول أو رسوم بيانية أو خرائط، وإدراك العلاقات بين الحقائق والمفاهيم والتعميمات"، ويتضمن الفهم ثلاثة أبعاد، هي:

- الترجمة: يُقصد بها إمكانية التعبير عن فهمك بأسلوبك أو تفسيرك لخريطة وفك رموزها.
- التفسير: يُقصد به قدرتك على شرح الحقائق وإعطاء الأمثلة التي توضح المعنى.

- الاستنتاج: يُقصد به قدرتك على الوصول إلى حقائق ومعلومات أبعد من المقدمة إليك، واستطاعتك التوصل إلى بعض التعميمات بما توصلت إليه من نتائج.

تعليمات الاختبار:

1. يتكون الاختبار من (30) أسئلة من نوع الاختيار من مُتعدد.
2. لكل سؤال إجابات واحدة محتملة عليك أن تختارها بوضع علامة (√) أمام البديل الدال عليها.
3. إذا لم تعرف إجابة أحد الأسئلة انتقل إلى ما يليه من الأسئلة.
4. لا تبدأ في الإجابة قبل أن يُسمح لك.
5. زمن الاختبار (30) دقيقة (شاملة تعليمات الاختبار)، إليك مثالًا توضيحيًا لكيفية الإجابة عن الأسئلة.

مع تمنياتي بالتوفيق والنجاح.

الباحث

❖ **اختار الإجابة الصحيحة من بين البدائل المعطاة:**

قامت فرنسا بإعداد حملة على مصر واعتبرت الحكومة الفرنسية أمر هذه الحملة سرًا ولم يعلم بها غير قائدها نابليون بونابرت، وكان سبب التكتم عدم تسرب الأخبار لإنجلترا؛ حتى لا تتعرض الحملة لمهاجمة الأسطول الانجليزي الذي كان يراقب الملاحة في البحر المتوسط، وكان لتلك الحملة أسباب معلنة، وأسباب غير حقيقية (غير معلنة).

1. **نستنتج من النص السابق:**
   أ. قوة الاسطول الانجليزي.
   ب. ضعف القوة الفرنسية في البحر.
   ج. الرغبة في الاستيلاء على مصر.
   د. نجاح فرنسا في التكتم على اخبار الحملة الفرنسية على مصر.

2. **من الدروس المُستفادة من النص السابق:**
   أ. المحافظة على المكاسب التي حققها المجتمع.
   ب. القوة تصنع المستحيل.
   ج. أهم أسباب النجاح العمل في صمت.
   د. معرفة الماضي، وفهم الحاضر، واستشراف المستقبل.

3. **يُمكن وصف نابليون بونابرت بأنه قائد الحملة الفرنسية على مصر التي ابحرت من ميناء:**
   أ. طولون.
   ب. باريس.
   ج. مالطة.

د. القاهرة.

4. الدليل الدراسات الاجتماعية الذي يؤكد الأسباب الحقيقية وراء الحملة الفرنسية، هو:

أ. إنشاء حكومة وطنية يكون الحكم فيها للمصريين.

ب. حماية التجار الفرنسيين.

ج. تأديب المماليك وتحطيم قواتهم ونفوذهم.

د. إقامة مستعمرة فرنسية في الشرق.

5. العبارة التي تُخص النص السابق، هي:

أ. قوة الحضارة المصرية.

ب. أسباب الحملة الفرنسية على مصر.

ج. تهيدي المصالح الانجليزية.

د. تأييد المماليك في مصر.

زودت الحملة بكافة الأدوات والمعدات والأسلحة، وضمت كذلك علماء في مختلف الفنون والعلوم، ولقد أبحرت من ميناء طولون بجنوب فرنسا في كمايو 1798م واستولت على جزيرة مالطة ومنها جزيرة كريت، ووصلت إلى ميناء الاسكندرية في يوليو عام 1798م وبعد مقاومة من جانب أهلها وحاكم المدينة احتلت المدينة وكان ذلك بداية الاحتلال الفرنسي لمصر.

6. القضية الرئيسة التي يتناولها النص الدراسات الاجتماعية السابق، هي:

أ. خط سير الحملة الفرنسية.

ب. الصدام بين الاسطول الفرنسي والإنجليزي.

ج. قوة الاسطول الانجليزي.

د. مقاومة أهل الاسكندرية للاحتلال الفرنسي.

7. يُمكن وصف استيلاء الحملة على جزيرة مالطة ومنها جزيرة كريت بأنه:

أ. السيطرة على مصر.

ب. ارهاب الاسطول الانجليزي.

ج. رغبة في فرض السيطرة والنفوذ على البحر المتوسط

د. تضليل للسطول الانجليزي.

8. أي من العبارات التالية يتناقد مع ما جاء في النص من أحداث:

أ. المقاومة الباسلة من أهل الاسكندرية في مواجهة الاسطول الفرنسي.

ب. بداية الاحتلال الفرنسي لمصر.

ج. قوة الاسطول الانجليزي.

د. تدخل فرنسا في شئون مصر الداخلية.

9. الدليل الدراسات الاجتماعية الذي يؤكد أهمية موقعة أبى قير البحرية لإنجلترا، أنها:

أ. اعتماد الفرنسيين في سد احتياجاتهم الموجودة على فرنسا.

ب. قطعت الصلة بين فرنسا والجيش الفرنسي الموجود في مصر.

ج. قوة الروح المعنوية للفرنسيين.

د. انتصار انجلترا على فرنسا في مصر.

10. يُقصد بمفهوم حملة:

أ. استيلاء دولة على دولة اخرى قهرًا

ب. تجهيز جيش وتوجيهه لأهداف حربية.

ج. شن الهجوم الحربي على دولة معينة.

د. التحالف ضد دولة معينة.

كشف الاحتلال عن أطماعه الحقيقية؛ مما أدى إلى تعاظم الروح الوطنية ضد الاحتلال الفرنسي فقام الشعب بعدة ثورات ضده، حيث اندلعت ثورة القاهرة الأولى عام 1798م نتيجة لسخط الاهالي على الفرنسيين واتخذوا الازهر الشريف مركزًا للمقاومة، ولقد استخدم نابليون القوة والعنف في معاملة الثوار، كما قامت الحملة الفرنسية بحملة على الشام 1799م، وعند عودتها دارت معركة ابي قير البرية، وانتهى الامر بعقد اتفاقية العريش يناير 1800م.

11. العلاقة بين فرنسا و انجلترا في مصر، هي:

أ. السيطرة العسكرية في البحر المتوسط.

ب. الاستفادة من خيرات قارة أفريقيا.

ج. احكام السيطرة على العالم.

د. سراع لتوسيع النفوذ.

12. من أهم أسباب ثورة القاهرة الأولي 1798م:

أ. السيطرة على موارد الدولة.

ب. فرض الفرنسيون الضرائب على الانجليز.

ج. تفتيش البيوت وهدم الحارات.

د. القبض على زعماء الثورة.

13. أوجه الشبة بين انجلترا وفرنسا يتمثل في أن كليهما:

أ. مُستعمر.

ب. محب لمصر.

ج. له طماع عسكرية في الشرق.

د. قوى عسكريًا.

14. أي من العبارات التالية يتناقد مع ما جاء في النص من أحداث:

أ. فرض الضرائب على المصريين.

ب. رغبة فرنسا في إقامة حكومة وطنية مصرية.

ج. هدم المساجد والبيوت.

د. دخول الفرنسيون الجامع الزهر بخيولهم.

15. الدليل الدراسات الاجتماعية الذي يؤكد فشل الحملة الفرنسية في فتح عكا:

أ. تعيين كليبر قائدًا للحملة.

ب. هزيمة الجيش العثماني.

ج. تفشي مرض الطاعون.

د. اتخذا نابليون القرار بالعودة سرًا إلى فرنسا.

لم تحقق الحملة الفرنسية الأهداف التي جاءت من أجلها إلى مصر، بسبب تفوق انجلترا البحري وتعدد ثورات المصريين ومقاومة العثمانيين والمماليك، مما دفع الجنرال مينوا إلى توقيع اتفاقية مع ممثل الجيش الانجليزي لخروج الجيش الفرنسي بكامل معداتهم من مصر على متن السفن الانجليزية.

16. نستنتج من النص السابق أن:

أ. فشل الحملة الفرنسية في تحقيق أهدافها في مصر.

ب. قوة الجيش الانجليزي.

ج. بسالة المصريين في الدفاع عن أراضيهم.

د. ضعف القوات العسكرية المصرية.

17. من الدروس المُستفادة من النص السابق:

أ. الرضا بأقل الخسائر.

ب. التلاحم والقوة الوطنية من أسباب النصر

ج. تقدير دور الجيش في الحفاظ على أمن البلاد.

د. معرفة الماضي، وفهم الحاضر، واستشراف المستقبل.

18. القضية الرئيسة التي يتناولها النص التاريخي السابق، هي:

أ. خروج الفرنسيين من مصر.

ب. سيطرة انجلترا على مصر.

ج. قوة الجيش الإنجليزي.

د. ضعف الجيش الفرنسي.

19. الدليل التاريخي الذي يؤيد استفادة مصر من الحملة الفرنسية علميًا وثقافيًا، هو:

أ. اكتشاف كتاب وصف مصر.

ب. ايقاظ الوعي القومي لدى المصريين.

ج. توصيل البحرين المتوسط بالأحمر.

د. اكتشاف حجر رشيد.





20. تُعبر الصورة التي أمامك عن الملك (تأمل الصورة، ثم أجب):

أ- محمد على.

ب- محمد كريم.

ت- عمر مكرم.

ث- أحمد باشا الجزار.

> **عانت مصر من حالة من الفوضى الشديدة بعد رحيل الحملة الفرنسية حيث تنازعت على السلطة عدد من القوى للانفراد بالحكم، إلا أنه بعد رحيل الفرنسيين عن مصر عينت الدولة العثمانية عدد من الولاة لكنهم فشلوا في ادارة البلاد؛ مما جعل زعماء الشعب والعلماء ونقباء الطوائف الاجتماع بدار المحكمة وقرورا عزل الوالي خورشيد باشا وتولية محمد على الحكم، ولقد واجهت محمد على العديد من الصعوبات عند توليه الحكم.**

21. من أهم ثورة الشعب المصري على الولي خورشيد باشا:

أ. تطلع المماليك للانفراد بالحكم.

ب. سيطرة العثمانيين على الحكم.

ج. دفع رواتب الجند الباهظة.

د. ارهاق المصريين بالضرائب.

22. أي من العبارات التالية يتناقد مع ما جاء في النص من أحداث:

أ. السراع على السلطة في مصر.

ب. قوة المماليك العسكرية.

ج. تولى محمد على حكم مصر.

د. الصعوبات التي واجهت محمد على بعد توليه الحكم.

23. المُحتوى الذي يُعبرعن الصورة التي أمامك (تأمل الصورة، ثم أجب):



أ. خط سير حملة فريزر على مصر.

ب. خط سير القوات الفرنسية إلى مصر.

ج. خط سير الحملة الفرنسية إلى الشام.

د. خط سير قوات محمد على تجاه الشام.

24. القضية الرئيسة التي يتناولها النص التاريخي السابق، هي:

أ. الصراع على الحكم ف مصر.

ب. ثورة الشعب المصري وتولي محمد على الحكم.

ج. مصر بعد رحيل الحملة الفرنسية.

د. الصعوبات التي واجهت محمد علي.

25. تُشير الصورة التي أمامك إلى جامع (تأمل الصورة، ثم أجب):



أ. محمد علي.

ب. عمر مكرم.

ج. صلاح الدين الأيوبي.

د. خورشيد باشا.

> **"بعد أن تولى محمد علي الحكم أخذ يرسم سياسة مصر الداخلية والخارجية ليبني مصر الحديثة على النسق الأوربي وخاصة الفرنسي، فهتم بالسياسة الداخلية المتمثلة في التنظيم والادارة والاقتصاد والعمران والعمارة والتعليم والثقافة والجيش والبحرية، والسياسة الخارجية المتمثلة في تدعيم استقرار مصر عن طريق خوض عدة حروب خارجية في ....."**

26. العبارة التي تُخص النص السابق، هي:

أ. سياسة محمد علي الداخلية والخارجية.

ب. قوة مصر بعد رحيل الحملة الفرنسية.

ج. حروب محمد علي الخارجية.

د. بناء دولة مصر الحديثة.

27. أي من العبارات التالية يتناقد مع ما جاء في النص من أحداث:

أ. حرص محمد علي على بناء مصر الحديثة على النسق الآسيوي.

ب. اهتمام محمد علي بالاكتفاء الذاتي.

ج. تدعيم محمد علي استقرار مصر.

د. بناء جيش مصري قوى ومنظم ومرتب.

28. أي من الصور التي أمامك تُشر إلى محمد على (تأمل الصورة، ثم أجب):


أ


ب


جـ


د

29. الفقرة التي يتفق محتواها مع الفقرة السابقة، هي:

أ. تدعيم استقرار مصر عن طريق خوض عدة حروب خارجية في الجزيرة العربية وبلاد الشام.

ب. بناء مصر الحديثة على النسق الآسيوي.

ج. أدرك المصريون مُنذ فجر التاريخ أن أمنهم القومي يكمن في تحقيق الأمن الاقتصادي، فسعو؛ لتحقيقه.

د. اهتمام محمد على بتنمية وتطوير الزراعة.

30. تُشير الصورة التي أمامك إلى قصر (تأمل الشكل، ثم أجب):



أ. محمد علي.

ب. الجوهرة.

ج. عابدين.

د. طومان باي

قائمة البيبليوغرافيا

1- أحمد بدوي أحمد كمال. (2020). "استخدام مدخل التاريخ المغاير في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات الفهم التاريخي والتفكير المتشعب لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، الجزء (77)، 37-111.

2- أحمد حسين اللقاني. (1990). تدريس المواد الاجتماعية، القاهرة: عالم الكتب.

3- أحمد عواد. (1999). القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط3، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

4- أحمد غنيم. (1985). تطبيقات على ثبات الاختبار، القاهرة: مكتبة الشروق.

5- أحمد محمد عبد الخالق. (1996). قياس الشخصية، الكويت: جامعة الكويت.

6- إمام محمد على البرعى. (2008). تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها الواقع والمأمول، كفر الشيخ: دار العلم والإيمان.

7- أمل سعد محمود محمد عمر. (2014). "فاعلية مدخل التاريخ الشفوي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية الفهم والتعاطف التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها.

8- أمل سعد محمود محمد عمر، وعلي جودة محمد عبد الوهاب، ورضا محمد توفيق محمد علي، وسناء أبو الفتوح مغاوري. (2015). "تنمية الفهم والتعاطف التاريخي في الدراسات الاجتماعية باستخدام التاريخ الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بنها، المجلد (26)، العدد (103)، 261-284.

9- خضير عباس جري. (2017). "أثر استراتيجية التخيل في تنمية الفهم التاريخي والميل نحو المادة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي"، مجلة آداب المستنصرية، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، العدد (77)، 1-39.

10- دينا سعيد سيد السقا. (2015). "موديول رقمي مقترح لتنمية الفهم التاريخي والاتجاه نحو التعلم الرقمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.

11- ديوبولدب فان دالين. (1994). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة: محمد نبيل نوفل، سليمان الخضري الشيح، طلعت منصور، ط5 , القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

12- رشدي أحمد طعيمة. (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية "مفهومه، أسسه، استخداماته"، القاهرة: دار الفكر العربي.

13- سامح سليم أحمد عبد ربه، وإبراهيم عبد القادر أحمد القاعود، وهاني حتمل محمد عبيدات. (2018). "أثر مدخل التاريخ الشفوي في تدريس التاريخ في تنمية مهارات الفهم التاريخي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مدارس وكالة الغوث الأنروا في الأردن"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، جامعة القدس المفتوحة، المجلد (8)، العدد (24)، 1 - 13.

14- سامية المحمدي فايد. (2007). "فعالية برنامج عن بعض مصادر تعلم التاريخ في تنمية الفهم بالسببية التاريخية وعلاقة ذلك بالأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.

15- سامية المحمدي فايد، ودينا سعيد سيد أحمد السقا. (2016). فاعلية موديول رقمي مقترح في تدريس التاريخ لتنمية الفهم التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة طنطا، العدد (61)، 72-126.

16- سامية المحمدي فايد، وشوقي السعودي عبد الفتاح، ويوسف السيد عبد الجيد. (2019). "أثر برنامج متعدد المصادر لتنمية الفهم التاريخي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، المجلد (19)، العدد (1)، 579-607.

17- سامية المحمدي فايد، وعفت حسن درويش، وأشرف محمد يونس إبراهيم. (2018). "أثر استخدام التعليم المدمج في تنمية مهارات الفهم التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، المجلد (18)، العدد (2)، 1183 -1202.

18- سعد عبد الرحمن. (1998). القياس النفسي، ط3، القاهرة: دار الفكر العربي.

19- السعيد الجندي عبد العزيز. (2004). "أثر استخدام إستراتيجية قائمة على العصف الذهني في تدريس التاريخ على الفهم التاريخي وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد (14)، العدد (59)، 1-29.

20- سلوى سامي عبد الباسط عبد الحي. (2019). "استخدام التعلم المدمج في تدريس التاريخ لتنمية الفهم التاريخي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها.

21- سلوى سامي عبد الباسط عبد الحي، وأحمد ماهر عبد الله، ورضا هندي جمعة مسعود، وهالة الشحات عطية يوسف. (2020). "استخدام التعلم المدمج في تدريس التاريخ لتنمية الفهم التاريخي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية"، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بنها، المجلد (131)، العدد (122)، 539- 568.

22- السيد رمضان سعد. (2019). "أثر استخدام خرائط التفكير في تدريس التاريخ على تنمية مهارات الفهم التاريخي والدافعية نحو التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.

23- الشيماء إبراهيم طه. (2011). "فعالية استخدام التدريس التبادلي في تنمية الفهم التاريخي ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.

24- صفاء علام سالم يحيى. (2008). فاعلية مدخل القضايا والمشكلات في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية الفهم والتعاطف التاريخي لطلاب المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

25- صلاح الدين محمود علام. (2000). القياس التربوي والنفسي "أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة"، القاهرة دار الفكر العربي.

26- صلاح الدين محمود علام. (2005). الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية البارمترية واللابارمترية، القاهرة دار الفكر العربي.

27- طاهر محمود محمد الحنان. (2020). برنامج قائم على استراتيجية القراءة التصويرية في تدريس مقرر تاريخ مصر والعالم الحديث والمعاصر لتنمية مستويات الفهم التاريخي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام"، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، الجزء (79)، 1159-1211.

28- عاطف محمد بدوي. (2006). علم التاريخ، جدواه ووظائفه التربوية فى عالمنا المتغير بين التنظير والتطبيق. القاهرة: عالم الكتب.

29- عاطف محمد بدوي. (2014). أحدث مناهج وطرق تدريس التاريخ، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

30- عاطف محمد بدوي، نجفة قطب الجزار. (2006). "فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس التاريخ على تنمية الفهم التاريخي ومهارات ما وراء المعرفة لدي طلاب الصف الاول الثانوي"، مجلة تربوية الدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (6)، يناير, 22-46.

31- عبد الرحمن الهاشمي، ومحسن على عطية. (2011). تحليل مضمون المناهج الدراسية، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

32- عبد الله عبد الخالق عبد الهادي جميل. (2020). "أثر استخدام استراتيجية التفكير المزدوج المدعومة بأنشطة للتخيل الموجه على تنمية بعض مهارات الفهم التاريخي والدافع المعرفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية"، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بنها، المجلد (131)، العدد (121)، 1- 42.

33- علي جودة محمد عبد الوهاب، وأحمد عبد الحميد أحمد، وسلوى محمود مراجع أبو العلا. (2018). "فاعلية استخدام المدخل الدرامي في تنمية الفهم والتعاطف التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي، العدد (2)، 272- 309.

34- علي جودة محمد عبد الوهاب، وأحمد ماهر عبد الله عبد الحليم يونس، وأروى السعيد الجندي عبد العزيز. (2019). برنامج قائم على التاريخ الرقمي لتنمية الفهم التاريخي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية"، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بنها، المجلد (30)، العدد (117)، 405-432.

35- فادية محمد يوسف الغزالي (2001). "استخدام بعض أنماط تكنولوجيا التعليم في تدريس التاريخ على الفهم والقدرة على التنبؤ"، حولية كلية البنات للآداب والعلوم والتربية - القسم الأدبي - التربوي، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، العدد (2)، الجزء (2)، 45-84.

36- فارق الروسان. (1999). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، القاهرة: دار الفكر العربي.

37- فؤاد أبو حطب، وأمال صادق. (1996). علم النفس التربوي، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

38- فؤاد البهي السيد. (2008). علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة: دار الفكر العربي.

39- مجدي عزيز إبراهيم. (2009). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، القاهرة: عالم الكتب.

40- محمد إبراهيم قطاوي. (2007). طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، عمان: دار الفكر.

41- محمد على حسين سيد. (2012). "فعالية وحدة قائمة على التعلم الالكتروني في تنمية الفهم التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية لمادة الدراسات الاجتماعية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.

42- محمد علي حسين سيد. (2020). "فاعلية بعض المواقف التعليمية القائمة على التعلم المستند إلى نتائج أبحاث المخ في تنمية بعض مهارات الفهم التاريخي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي"، مجلة تربوية الدراسات الاجتماعية: الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (125)، 133-163.

43- محمد محمود الحيلة، وتوفيق أحمد مرعي. (2009). طرق التدريس العامة، عمان: دار المسيرة.

44- محمود أحمد مكي، وفكري حسن ريان، وفاطمة حجاجي أحمد، ولاء صلاح محمد. (2018). "فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام مدخل الجدل في تنمية الفهم بالسببية التاريخية وبعض مهارات التفكير المنطقي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي"، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات وللآداب والعلوم والتربية، العدد (19)، الجزء (10)،247-263.

45- مي كمال موسى دياب. (2015). "أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات الفهم التاريخي لدى طلبة المرحلة الثانوية"، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

46- مي كمال موسى دياب. (2018). "فاعلية استخدام إستراتيجية المحطات التعليمية فى تدريس التاريخ لتنمية مهارات الفهم التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، مجلة تربوية الدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (102)، 192-220.

47- هاني محمد حسن. (2007). "تطوير مناهج التاريخ في المرحلة الثانوية في ضوء استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم والتفكير التاريخيين"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

48- هاني محمد حسن، ومحمد إسماعيل عبد المقصود، وسعيد عبده نافع. (2006). "تطوير مناهج التاريخ في المرحلة الثانوية في ضوء استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم والتفكير التاريخيين"، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة -الإسكندرية، المجلد (16)، العدد (4)، 216-221.

49- وسام محمد على إبراهيم. (2014). "تطوير مناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية في ضوء مجالي الفهم والتفكير التاريخيين"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الاسكندرية.

50- Aquila, D. A. (2003). Deepening Historical Understanding in a Transnational World: A Review Essay. **Community College Enterprise**, 9(2), 69.

51- Bellino, M. (2008). Historical understanding and media literacy: A dispositional alignment. **International Journal of Social Education**, 23(1), 99-117.

52- Bellino, M. J., & Selman, R. L. (2012). The intersection of historical understanding and ethical reflection during early adolescence: A place where time is squared.

53- Brooks, S. (2013). Teaching for historical understanding in the advanced placement program: A case study. **The History Teacher**, 47(1), 61-76.

54- Burgard, K. L. (2009). Hollywood and history: A qualitative study of the impact of film on high school students' historical understanding. **Ph.D.**, University of Missouri-Kansas City.

55- Coyne, C. E. (2009). Engaging with the evidence: exploring the development of historical understanding in students using primary documents, **Master of Education**, Department of Elementary Education, University of Alberta.

56- Dean, D. (2013). Museums as sites for historical understanding, peace, and social justice: Views from Canada. Peace and Conflict, **Journal of Peace Psychology**, 19(4), 325.

57- Dia, Ryter (2012). Programs and Practices: Student's Historical Understanding, Reflection and Learning In International Baccalaureate (Advanced Placement and Regular world History Courses,**Ph.D**. University of Nebraska–Lincoln..

58- Donnelly, D. (2014). Using feature films in teaching historical understanding: **Research and practice**. Agora, 49(1), 4-12.

59- Duraisingh, L. D., & Mansilla, V. B. (2007). Interdisciplinary forays within the history classroom: How the visual arts can enhance (or hinder) historical understanding. **Teaching History**, (129), 22.

60- Egan, K. (1989). Layers of historical understanding. **Theory & Research in Social Education**, 17(4), 280-294.

61- Epstein, T. L. (1997). Sociocultural Approaches to Young People's Historical Understanding. **Social Education**, 61(1), 28-31.

62- Espin, C. A., Cevasco, J., Van den Broek, P., Baker, S., & Gersten, R. (2007). History as narrative: The nature and quality of historical understanding for students with LD. **Journal of Learning Disabilities**, 40(2), 174-182.

63- Ferretti, R. P., MacArthur, C. D., & Okolo, C. M. (2001). Teaching for historical understanding in inclusive classrooms. **Learning Disability Quarterly**, 24(1), 59-71.

64- Ferretti, R. P., MacArthur, C. D., & Okolo, C. M. (2005). Misconceptions about history: Reflections on teaching for historical understanding in an inclusive fifth-grade classroom. **In Cognition and Learning in Diverse Settings**. Emerald Group Publishing Limited.

65- Firouzkouhi, M., & Zargham-Boroujeni, A. (2015). Data analysis in oral history: A new approach in historical research. **Iranian journal of nursing and midwifery research**, 20(2), 161.

66- Graff, H. J. (1999). Teaching [and] historical understanding: Disciplining historical imagination with historical context. **Interchange**, 30(2), 143-169.

67- Hildebrandt, K., Lewis, P., Kreuger, C., Naytowhow, J., Tupper, J., Couros, A., & Montgomery, K. (2016). Digital storytelling for historical understanding: Treaty education for reconciliation. **JSSE-Journal of Social Science Education**, 17-26.

68- Lazarakou, E. D. (2008). Empathy as a Tool for Historical Understanding: An Evaluative Approach of the Ancient Greek Primary History Curriculum, **International Journal of Social Education**, 23(1), 27-50.

69- Lévesque, S. (2003). "Bin Laden is responsible; it was shown on tape": Canadian High School Students' Historical Understanding of Terrorism. **Theory & Research in Social** Education, 31(2), 174-202.

70- Levstik, L. S., & Pappas, C. C. (1992). New directions for studying historical understanding. **Theory & Research in Social Education**, 20(4), 369-385.

71- Lopez, C., Carretero, M., & Rodriguez-Moneo, M. (2014). Fostering national identity, hindering historical understanding. In The Catalyzing Mind (pp. 211-221). **Springer**, New York, NY.

72- Marcus, A. S. (2003). **Celluloid blackboard: Teacher practices with film and students' historical understanding**. Stanford University.

73- Marcus, A. S., Levine, T. H., & Grenier, R. S. (2012). How secondary history teachers use and think about museums: Current practices and untapped promise for promoting historical understanding. **Theory & Research in Social Education**, 40(1), 66-97.

74- Miguel-Revilla, D., Calle-Carracedo, M., & Sánchez-Agustí, M. (2021). Fostering engagement and historical understanding with a digital learning environment in secondary education. **E-Learning and Digital Media**, 18(4), 344-360.

75- Monte-Sano, C., & Reisman, A. (2015). **Studying historical understanding. In Handbook of educational psychology** (pp. 295-308). Routledge.

76- Newton, D. P. (1998). Knowing what counts in history: historical understanding and the non-specialist teacher. **Teaching History**, (92), 42.

77- Newton, L. D. (2002). **Encouraging Historical Understanding in the Primary Classroom. In Teaching for Understanding Across the Primary Curriculum** (pp. 66-72). Multilingual Matters.

78- Peck, C. (2009). Peering through a kaleidoscope: Identity, historical understanding and citizenship in Canada. **Citizenship Teaching and Learning**, 5(2), 62-75.
79- Retz, T. (2018). Empathy and History: Historical understanding in re-enactment, **hermeneutics and education,** (Vol. 35). Berghahn Books.
1- Roberts, S. L. (2011). Using counterfactual history to enhance students' historical understanding. **The Social Studies**, 102(3), 117-123.
80- Roberts, S. L. (2011). Using counterfactual history to enhance students' historical understanding. **The Social Studies**, 102(3), 117-123.
81- Ryter, D. (2015). Programs and practices: Students' historical understandings in international baccalaureate, advanced placement and regular world history courses. **Journal of International Social Studies**, 5(1), 101-128.
82- Salmons, P. (2010). Universal meaning or historical understanding. **The Holocaust in history and history in the curriculum in Teaching History**, 141, 57-63.
83- Smith, J. (2016). What remains of history? Historical epistemology and historical understanding in Scotland's Curriculum for Excellence. **The Curriculum Journal**, 27(4), 500-517.
84- Stephens, R. P., Lehr, J. L., Thorp, D. B., Ewing, E. T., & Hicks, D. (2005). Using technology to teach historical understanding: The digital history reader brings the possibilities of new technology to the history classroom. **Social Education**, 69(3), 151.
85- Tambyah, M. (2017). Teaching for 'Historical understanding': What knowledge (s) do teachers need to teach history? **Australian Journal of Teacher Education**, 42(5), 35-50.
86- Tambyah, M. (2017). Teaching for 'Historical understanding': What knowledge (s) do teachers need to teach history? **Australian Journal of Teacher Education**, 42(5), 35-50.

Romanization of Arabic Bibliography

- Ahmed Badawi Ahmed Kamal. (2020). astẖdām mdẖl al-tārīẖ al-mġāīr fī tdrīs al-drāsāt al-āǧtmāʿīẗ ltnmīẗ mhārāt al-fhm al-tārīẖī wāltfkīr al-mtšʿb ldi tlāmīḏ al-mrḥlẗ al-iʿdādīẗ [The use of the contrasting history approach in teaching social studies to develop the skills of historical comprehension and divergent thinking among middle school students], Sohag University, Faculty of Education, Part (77), 37-111.
- Ahmed Hussein Al-Laqani. (1990). tdrīs al-mwād al-āǧtmāʿīẗ [Teaching Social Subjects], Cairo: World of Books.
- Ahmed Awwad. (1999). Measurement and Evaluation in the Teaching Process, 3rd Edition, Jordan: Dar Al-Amal for Publishing and Distribution.
- Ahmed Ghoneim. (1985). Applications on Test Reliability, Cairo: Al-Shorouk Bookshop.
- Ahmed Mohamed Abdel-Khalek. (1996). Personality Measurement, Kuwait: Kuwait University.
- Imam Muhammad Ali Al-Borai. (2008). Teaching and learning social studies, reality and hope, Kafr El-Sheikh: House of Knowledge and Faith.

- Amal Saad Mahmoud Mohamed Omar. (2014). The Effectiveness of Oral History Approach in Teaching Social Studies on Developing Historical Understanding and Empathy for Middle School Students, Master Thesis, Faculty of Education, Benha University.
- Amal Saad Mahmoud Muhammad Omar, Ali Gouda Muhammad Abdel-Wahhab, Reda Muhammad Tawfiq Muhammad Ali, and Sana Abul-Fotouh Maghawry. (2015). “Developing historical understanding and empathy, social studies, genetic history, among middle school students,” Journal of the Faculty of Education, Faculty of Education, Benha University, Volume (26), Number (103), 261-284.
- Khudair Abbas Jerry. (2017). The effect of the stage of imagination on the development of understanding, the seventh stage, the primary stage, Al-Mustansiriya Journal of Arts, College of Arts, Al-Mustansiriya University, (77), 1-39.
- Dina Saeed Sayed El Sakka. (2015). A module for the development of historical understanding and historical history towards digital learning among middle school students, MA Thesis, Faculty of Education, Tanta University.
- Rushdi Ahmed Toaima. (2004). Teaching content in the humanities, "its concept, foundations, and uses", Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Sameh Salim Ahmed Abed Rabbo, Ibrahim Abdel Qader Ahmed Al-Qaoud, and Hani Hatmal Muhammad Obeidat. (2018). The effect of the oral history approach in teaching history in developing historical comprehension skills, Volume (8), Number (24), Volume (8), Number (24), 1-13.
- Samia Al-Mohammadi Fayed. (2007). The effectiveness of a program on some sources of history learning in developing understanding of historical causation and its relationship to the teaching performance of student teachers at the Faculty of Education, Ph.D. thesis, Faculty of Education, Tanta University.
- Samia Al-Mohammadi Fayed, and Dina Saeed Sayed Ahmed Al-Sakka. (2016). The effectiveness of a proposed digital module in teaching history to develop historical understanding among middle school students. Journal of the Faculty of Education, Faculty of Education, Tanta University, Issue (61), 72-126.
- Samia Al-Mohammadi Fayed, Shawky Al-Saudi Abdel-Fattah, and Youssef Al-Sayed Abdel-Gayed. (2019). The impact of a multi-source program for developing understanding, historical issue, social studies, education subject, Kafrelsheikh University, Volume (19), Number (1), 579-607.
- Samia Al-Mohammadi Fayed, Effat Hassan Darwish, and Ashraf Muhammad Younes Ibrahim. (2018). "The effect of using education in developing comprehension skills, previous history, its previous history", Journal of the Faculty of Education, Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University, Volume (18), Issue (2), 1183-1202.
- Saad Abdul Rahman. (1998). Psychometrics, 3rd Edition, Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Al-Saeed Al-Jundi Abdel-Aziz. (2004). The effect of using a strategy on the history of brainstorming, first secondary grade, Journal of the Faculty of Education, Benha University, Volume (14), (59), 1-29.

- - Salwa Sami Abdel Basset Abdel Hai. (2019). “Using learning in teaching history to develop understanding and historical learning towards the post-secondary stage”, Master Thesis, Faculty of Education, Benha University.
- - Salwa Sami Abd al-Basit Abd al-Hay, Ahmed Maher Abdallah, Reda Hindi Jomaa Masoud, and Hala al-Shahat Attia Youssef. (2020). “Using learning in teaching history to develop understanding and historical learning, about a thousand square meters in the secondary stage,” Journal of the Faculty of Education, Faculty of Education, Benha University, Volume (131), Number (122), 539-568.
- Ramadan Saad. (2019). The effect of using thinking maps in teaching history on the development of historical understanding skills and motivation towards self-learning among high school students, Master Thesis, Faculty of Education, Tanta University.
- Shaimaa Ibrahim Taha. (2011). The effectiveness of using reciprocity in developing historical understanding and metacognition among middle school students, Master Thesis, Faculty of Education, Tanta University.
- Safaa Allam Salem Yahya. (2008). fāʿlīẗ mdẖl al-qḍāīā wālmšklāt fī tdrīs al-drāsāt al-āğtmāʿīẗ ltnmīẗ al-fhm wāltʿāṭf al-tārīẖī lṭlāb al-mrḥlẗ al-iʿdādīẗ [The effectiveness of the introduction of issues and problems in teaching social studies to develop historical understanding and empathy for middle school students], master's thesis, Institute of Educational Studies, Cairo University.
- Salah El-Din Mahmoud Allam. (2000). al-qīās al-trbwy wālnfsī “ʾasāsīāth ūtṭbīqāth ūtūğhāth al-mʿāṣrẗ” [Educational and psychological measurement "its basics, applications and contemporary trends"], Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Virginity in Desert Culture: Sociocultural study

Hammadi Charabara

Institute of Professional Training in the field of Health, Laayoune. Morocco
Email : charabarahammadi@gmail.com

Received	Accepted	Published
1/12/2022	3/12/2022	31/12/2022

DOI: 10.17613/qdjt-rg36

Abstract

the Sahrawi society has undergone many social and cultural transformations in the last two decades ،As a result of the urban phenomenon witnessed, these transformations affected a set of social relations and representations about many social values that were a fundamental determinant in the continuation of social relations ،In a tribal society dominated by many traditional social structures, the phenomenon of virginity has not known changes ،Therefore, this study sought to discuss this study, which is one of the topologies that is difficult to talk about ، Although they are related to problematic issues such as husband, family and social values that may lead to the disintegration and collapse of society ،We have encountered many difficulties in studying this phenomenon due to the fact that it is a "closed" social phenomenon ،They are directly related to men and women, and religious traditions and beliefs forbid delving into the tropics, as they are a "social secret" between husband and wife.

Keywords: Woman, Hymen, Honor, Wedding Night, White Lazar

العذرية في الثقافة الصحراوية:
دراسة سوسيو-ثقافية

حمادي شربار
معهد التكوين المهني في الميدان الصحي، العيون. المغرب
الايميل: charabarahammadi@gmail.com

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/12/1	2022/12/3	2022/12/31

DOI: 10.17613/qdjt-rg36

ملخص

شهد المجتمع الصحراوي العديدَ من التحولات الاجتماعية والثقافية في العقدين الأخيرين، بفعل الظاهرة الحضرية التي يشهدها. وهذه التحولات أثرت في مجموعة من العلاقات الاجتماعية والتمثلات حول العديد من القيم الاجتماعية التي كانت محددًا أساسيا في استمرار العلاقات الاجتماعية. وفي ظل مجتمع قبلي تُشكّله العديد من البُنى الاجتماعية التقليدية لم تعرف ظاهرة العذرية تغيرات، ولهذا، سعت هذه الدراسة إلى مناقشة هذه الدراسة التي تعتبر من الطابوهات التي يصعب الحديث عنها، رغم أنها متصلة بقضايا إشكالية كالزوج والعائلة وقيم اجتماعية قد تؤدي إلى تفكك المجتمع وانهياره، وقد واجهتنا صعوبات عديدة في دراسة هذه الظاهرة بفعل أنها ظاهرة اجتماعية "مغلقة"، فهي متصلة مباشرة بالرجل والمرأة، ناهيك عن أن التقاليد والمعتقدات الدينية تحرم الخوض في هذه المواضيع لاعتبارها (سرا اجتماعيا) بين الزوج والزوجة.

الكلمات المفتاحية: امرأة، البكارة، الشرف والعار، ليلة الدخلة، الإزار الأبيض

مقدمة

يتطلب البحث في المجتمع الصحراوي الاطلاع على العلوم الإنسانية كلها وبالتحديد التاريخ والأنثروبولوجيا والسوسيولوجيا لفهم الظاهرة الاجتماعية، والتعمق في النظام الاجتماعي الذي تتولد من خلاله مجموعة من الظواهر السلوكية المترابطة في المجتمع **البيضاني***. وتبقى بعض الظواهر الاجتماعية لها امتداد ثقافي واجتماعي في المجتمع يصعب تغييرها رغم التحولات الاجتماعية التي يشهدها مجتمع الصحراء، ومنها ظاهرة العذرية التي تشير إلى قيم لا يمكن للمجتمع البدوي التخلي عنها، فهي مقترنة بتقاليد وعادات المجتمع الصحراوي حيث لا يمكن الزواج إلا بالاحتفال بليلة الدخلة التي ترتكز على افتضاض البكارة.

وبذلك، يمكن أن نقسم دراستنا لهذه الظاهرة على الشكل التالي؛

أولا: الإطار المنهجي لدارسة

إشكالية البحث

تزخر الثقافة الصحراوية بطقوس وعادات وتقاليد مرتبطة بالتصور الاجتماعي لمجال الصحراء، ولها تأثير في سلوك أفراد المجتمع. وللانتماء القبلي وعلاقات الدم دور أساسي في التصور الذهني لأفراد القبيلة، مما نتج عنه تشكيل تصورات اجتماعية وأنتروبولوجية عن مجموعة من الظواهر الاجتماعية بالصحراء، ومن بينها ظاهرة العذرية وهي من الموضوعات المهمة التي تواجه العلوم الإنسانية وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا بالتحديد، بفعل قلة الدراسات والبحوث التي اشتغلت على مثل هذه الإشكاليات وغياب تصور علمي لمسألة العذرية.

لقد شهد المجتمع الصحراوي تحولات اجتماعية بفعل الانتقال إلى مرحلة الاستقرار، نتج عن ذلك تغيرات بنيوية واجتماعية وسياسية واقتصادية، جعلت المجتمع الصحراوي يغير العديد من التمثلات الاجتماعية والأنتروبولوجية المرتبطة بقضايا اجتماعية، لكن ظاهرة العذرية عند الأنثى لم تتأثر كثيرا بهذه التحولات الاجتماعية بفعل ارتباطها بقيم يعتبرها المجتمع الصحراوي عاملا أساسيا في البناء الاجتماعي، وهنا سندرس علاقة عذرية النساء بالشرف والطهارة، وهنا نطرح مجموعة من الأسئلة، سنحاول بها تفكيك إشكاليتنا المركزية:

- هل غشاء البكارة علامة على طهارة وشرف المرأة؟
- ما هي علاقة عذرية المرأة بشرف العائلة والقبيلة؟
- هل تحدد ليلة الدخلة مصير الزواج والعلاقة بين الرجل والمرأة؟
- هل للمرأة والرجل ثقافة طبية، تساعدهم في تجاوز الإرث الثقافي المتعلق بغشاء البكارة؟
- هل ساهمت التحولات الاجتماعية التي عرفها المجتمع الصحراوي في تقليص العوائق النفسية والاجتماعية لعذرية المرأة؟
- هل للمجتمع دور في تعميق الهوة بين الزوج والزوجة في حالات عدم عذرية المرأة؟

أهمية البحث

إن البحث في موضوع العذرية من المواضيع الضرورية والواجب على العلوم الاجتماعية دراستها، للأهمية التي يكتسبها الموضوع في الحفاظ على العلاقات الأسرية، من خلال تسليط الضوء على محدد ضروري في بناء العلاقات الزوجية بين المرأة والرجل حيث يستمد قوته من الموروث الثقافي والأنتروبولوجي والاجتماعي للمجتمع.

كما تُستمد قوة مداخلتنا في تبيان الأثار النفسية والاجتماعية لمسألة عذرية الأنثى على المجتمع وبالتحديد على عائلة الرجل والمرأة، رغم التحولات التي عرفها المجتمع الصحراوي.

إظهار قيمة موضوع العذرية في الثقافة الصحراوية، مع إظهار العلاقة بين ظاهرة العذرية وظواهر اجتماعية اخرى بمناطق الصحراوية.

المنهج المتبع في الدراسة

يتميز المنهج في طبيعة هذه المواضيع بقدرته على تفسير الظاهرة، فهو يدل على الطريق أو الهدف المطلوب حسب أرسطو، وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، ومن أقسامه "دراسات العلاقات المتبادلة، ومنها دراسة الحالة، ودراسات العلاقات السببية" (قنديلجي، 2012، صفحة 83)، حيث تم جمع معلومات تفصيلية على أزواج ومعرفة كل جوانب حياتهم بشكل مفصل، بالإضافة إلى الاعتماد على وسائل أخرى لجمع المعطيات كالملاحظة والمقابلة.

الكلمات المفاتيح: المرأة، عذراء، البكارة، الشرف، ليلة الدخلة، لزار لبيض، الدم، الصداق.

المقاربات المفسرة للعذرية

المقاربة الطبية

يرتبط مفهوم العذرية بغشاء البكارة، وهو عبارة عن "قطعة نسيجية وغشاء ناعم غير كامل يحرس ويغلق جزئيا الفتحة الخارجية للمهبل" (ياسين، مطابع دار البعث، صفحة 175)، ويتموضع غشاء البكارة على بعد1-2 من مدخل الفرج ويختلف شكله وحجمه من فتاة لأخرى، وتزداد قوته كلما تقدمت الفتاة في العمر، وليس هناك نوع واحد من غشاء البكارة فهناك سبعة أنواع حسب علماء الطب وهي على الشكل التالي:

- ✓ الغشاء الحلقي: له فتحة بيضاوية الشكل يوجد على مقربة من المركز.
- ✓ الغشاء المسدود: وهو غشاء مسدود يسد المهبل ويؤدي إلى توقف الطمث.
- ✓ الغشاء المطاطي: رغم أن شكله عادي إلا أنه لا يمكن فضه بالجماع، حيث يبقى سليما حتى ولادة الطفل الأول
- ✓ الغشاء الهلالي: هو عبارة عن غشاء رقيق، يمكن رؤيته بالعين لأنه لا يبعد عن فتحة المهبل إلا بحوالي 2 سنتمتر، وهو من بين الأشكال الأكثر انتشارا بين الفتيات.
- ✓ الغشاء الغربالي: يتكون من فتحتين صغيرتين وليست فتحة واحدة، ويمكن للفتاة القيام بعملية لإزالة الأنسجة الزائدة.

✓ الغشاء العمودي: متطاول أي على شكل عمود مستطيل، وهناك الغشاء ذو الفوهتين.

يقوم غشاء البكارة بوظيفة منع الجراثيم من دخول الرحم وتطويق المهبل من الناحية الجنينية، وفض غشاء البكارة لا يكون إلا بالممارسة الجنسية فقط، ولكن قد يحدث نتيجة مجموعة من الممارسات من بينها ممارسة الرياضة.

المقاربة الأنتروبولوجية

تناولت الدراسات والمقاربات الأنتروبولوجية موضوع العذرية من خلال أهميتها قبل الزواج، وربطتها بالجسد ككل، ورمز العذرية في جسد المرأة خبط ناظم لجميع الدراسات الأنتروبولوجية، فموضوع العذرية في المجتمعات العربية التي تغذيها البنيات الثقافية في تمثلها مكونات الحسد ومن بينها البكارة، هذا التصور للعقل العربي لهذا العضو في الجسد البشري جسد عمق التوتر بين العقل والجسد.

يعرف "دافيد لوبرتون" المعارف التي يتم تبنيها حول الجسد في المجتمعات التقليدية: "عديدة وهي غالبة ما تكون ضبابية إلى حد ما، فهي تركز على المهارات أو على آداب السلوك التي ترسم بشكل مجوف صورة ما للجسد، هذا الأخير يشبه حقل قوة في حالة رنين مع ما يقترب منه، إن الجسد في التقاليد الشعبية يكون على اتصال دائم بالعالم، إنه قطعة غير منفصلة عنه وهذه المعرفة لم تختلف بشكل تام بالرغم من أنها اليوم مجزأة أكثر" (دافيد، 2000، صفحة 82).

قام "مالك شبل" بدارسة "بين الجسد العضوي التشريحي والجسد اللغة فحدد موضوع دراسته من خلال تعامله مع الجسد في امتداداته الرمزية، إذ يرى أنّ ما يهمنا ليس الجسد في تمظهره، وإنما على العكس من ذلك التمثيل الذي يختص به، أي ذلك التجريد للجسد كما يتبدَّي في التصورات التقليدية في المغرب العربي، إذ لا يمكن تقييم جسد الإنسان بهذه البساطة خاصة وأن العضوي والثقافي منفعلان" (فريد، 1999، صفحة 28). وترى "فاطمة المرنيسي" أن عذرية الفتاة والشرف "يموضعان مكانة الرجل وهيبته بين فخدي المرأة فهو لا يضمن مكانته وهيبته واعتباره من خلال إخضاع الطبيعة، أو قهر الجبال والأنهار، ولكن بواسطة السيطرة على حركة النساء اللواتي تربطه بهن صلات الدم أو الزواج، ومنعهن من إقامة أي اتصال بالذكور الغرباء" (إيلكار، 2004، صفحة 409).

المقاربة الاجتماعية

تعتمد المقاربة الاجتماعية على دور التنشئة الاجتماعية في تجسيد التمثلات الاجتماعية للرجل والمرأة بواسطة عملية استنباط غير واعٍ للتفاعل بينهما، وتشير المقاربة الجندرية إلى مفهومين أساسيين وهما التذكير والتأنيث ويقصد بها «النوع الاجتماعي»، والتي "تذهب بالجسم الأنثوي الخاص بالمرأة إلى هوية اجتماعية خاصة بها تتمثل في مختلف الأدوار والممارسات والتصرفات التي تتبناها الأنثى وبالتالي تميزها عن الذكر لأن عذرية الأنثى تدخل في سياق الهوية الاجتماعية للأنثى والتي تتباين حسب كل مجتمع" (رجاء و اخرون، التذكير والتانيث (الجندر)، 2005). وتجسد المقاربة البطريركية هيمنت منظومة "القيم والأعراف الاجتماعية والأخلاقية التي تعكس المباحات المحرمات في المؤسسة الذكورية " (ابراهيم، 2003، صفحة 274).

ويستمر هذا النظام القائم "بفرض قيود وعمليات صارمة تقلل من طبيعة المرأة الجنسية حتى يمكن الخضوع لزوجها الواحد، وهذا هو السبب في عداء المجتمع الشديد لرغبة المرأة الجنسية حتى يمكنها الخضوع لزوجها الواحد" (نوال، 1982، صفحة 73). هذا النظام الأبوي يتميز بالقسوة واستمرار نظام تقليدي في المجتمع العربي، "كما أن النساء في هذا النظام ينظر إليهن في بنية سوق السلع الرمزية، ومبدأ دونية واستبعاد المرأة الذي يقره هذا النظام، التي يكون شكلها المحوري هو سوق الزواج، **والتي يمكن في أساس كل نظام اجتماعي**، فلا يمكن للنساء الظهور فيها إلا بوصفهن أشياء، أو بالأحرى بوصفهن رموزا **يتأسس معناه خارجهن وتكون وظيفتها هي الإسهام في إدامة أو زيادة الرأس المال الرمزي الذي يحوزه الرجل، إنها حقيقة المكانة الممنوحة للنساء**" (بيير، 2001، صفحة 44).

المقاربة الثقافية

يحمل الجانب الثقافي لموضوع العذرية في الثقافة "خلفيات ثقافية خاصة، والمتبناة من بلد إلى آخر وهذه الخلفيات هي فوق زمانية وفوق مكانية وتتضح في عدة جوانب منها اجتماعية وثقافية "، (منى و قتيبة، 2001، صفحة 82) وتتخذ قيم وسلوكات تأثر على الحياة الذهنية والجنسية للفتاة ومحيطها العائلي، فالحفاظ على عذرية الفتاة من الضروريات التي يسعى كل أفراد العائلة لحمايتها، فهي "عامل قوي يساعد على العفة والطهارة وصيانة الأعراض لأنه يحد من ارتكاب الخطيئة عند الأبكار بل ويمنعهن من الإقدام عليها أو مجرد التفكير" (أبي يسيرة هشام، 1996، صفحة 13).

يتطلب دخول الفتاة مؤسسة الزواج بالمجتمعات العربية القيام بمجموعة من التدابير المادية والمعنوية للحفاظ على هذه العذرية، يكون هدفها الأساسي خفض الرغبة الجنسية عند الأنثى، ومن بين "الأساليب المادية التي تعتبر كميكانيزمات أمان للعذرية:

- حزام العفة: وهو عبارة عن مادة صلبة تغطي العضو التناسلي للمرأة، وبه فتحة صغيرة للتبول، وهذا الحزام المصنوع من الجلد أو من الحديد تلبسه المرأة، ويحيط بقلبها، وفيه قفل يتم إغلاقه ولا يمكن للمرأة أن تخلعه إلا بوجود المفتاح الخاص بالحزام، وعادة ما يكون المفتاح عند الرجل (الأب، الأخ، الزوج) " (ابتسام، 2011، صفحة 27).
- الختان: تنتشر عملية ختان النساء في بلدان شمال إفريقيا وبالتحديد في مصر والسودان، وهي عملية تقليدية الهدف منها قص أجزاء من الأعضاء التناسلية، "إلا أن هذا التشويه للأعضاء التناسلية يعتبر الإجراء الأقسى والأعنف الذي يمكن لأي مجتمع اتخاذه للسيطرة على نشاط المرأة الجنسي وطاقتها الإنجابية" (بينار، 2004، صفحة 466).
- الجراحة الطبية: ويقصد بها عند معظم الأطباء «الترميم» ويلجأ إليه الأطباء في حالات عديدة من أجل تحقيق مقاصد لها آثار اجتماعية وذهنية ونفسية على المرأة وبالأخص المرأة المغتصبة، "فالترميم يتألف أساسا من خياطة بقايا غشاء البكارة بعد الجماع، ويمكن لهذه الجراحات أن تجرى حتى بعد ممارسة الجنس بشكل متكرر، أو الإجهاض، أو الحمل، أو بعد الخياطة يلتئم الجرح، وتصبح المرأة كالعذراء من جديد" (بينار، 2004، صفحة 264).

المقاربة النفسية

يكتسب موضوع عذرية الأنثى أهمية خاصة عند مدرسة التحليل النفسي مع سيغموند فرويد، وقد "شرحه في مقال بعنوان «محرمات العذرية»، في هذا المقال لفرويد عام 1918، حاول إعطاء تفسيرات لظاهرة افتضاض البكارة بناءً على مفاهيم تحليلية نفسية بحتة بالنسبة له، ليس فقط مسألة فقدان جزء من كتلة (مقدس) الجلد التي يكون غشاء البكارة جزءً منها. ولكن، بدلا من ذلك يدل على نهاية الخيال **الذكور** ودخول الفتاة في مرحلة الجنس التناسلي السليم. تم وصف هذا المقطع أيضا من قبل نور الدينتولابي (1983) الذي يقارن افتضاض البكارة بختان الأولاد ويؤكد كلتا الظاهرتين كطقوس مرور وانتقال شخص من حالة إلى أخرى، "فيترك الطفل الذكر مكانة الصبي ويكتسب مكانة الرجل. من ناحية أخرى، تترك الفتاة مكانة الفتاة وتكتسب مكانة المرأة" (Dahmani & Guiraa, 2021, pp. 285-286).

ثانيا: الأبعاد السوسيولوجية والأنتروبولوجية لافتضاض البكارة بالمجتمع الصحراوي

العلاقات الجنسية في مجتمع الصحراء

يتميز موضوع العلاقات الجنسية بالسرية والخوض فيها يعتبر من المحرمات، والشخص الذي يتحدث عن العلاقات الجنسية بالمجتمع يقال له «سير الله إقبحك أنت ما تحشم وايني مقبيح» بهذه العبارات واجهتنا إحدى المشاركات، التي تدل صفات القبح والفساد والوقاحة، الأمر الذي يجعلنا نتحدث عن الموضوع في بعض الأحيان بكلمات مشفرة تحمل دلالات حول الموضوع الذي نريد التحدث عنه، فالنظام الأبوي القائم في المجتمع الصحراوي، يؤدي التطرق إلى العلاقات الجنسية بصاحبها إلى الإقصاء من المجالس التي تنظمها العائلة والقبيلة، وفي الغالب إذا حضر لا يؤخذ بكلامه.

يستمد الوعي السائد حول العلاقات الجنسية من القيم والمعتقدات والعادات التي لا يمكن تغييرها في النظام القبلي، حيث إن التمثلات والخرافات السائدة تبين عمق الجهل المجتمعي بالثقافة الجنسية، وسبل ممارسة الجنس بطريقة سليمة وتحافظ على الصحة النفسية والجسدية للمرأة والرجل، وهذا يتطلب من المجتمع مستوى علمي وثقافي بالصحة الجنسية، ومن هنا فإن أغلب المشاركين لم تكن لديهم معلومات عن طريقة ممارسة العلاقات الحميمة، لتتشكل لأغلبهم كتلة من العقد والأمراض النفسية التي تأثر على العلاقات الزوجية وعلى التنشئة الاجتماعية للأبناء.

فرغم انتشار العلاقات الجنسية في المجتمع وسهولة الوصول إليه في مواقع التواصل والمواقع الإباحية،"وفي الوقت نفسه لا يمكن فتح باب العلاقات الجنسية المباشرة، إذ لا تزال سلطة المجتمع والأسرة والتقاليد، وفكرة صيانة البكارة والحفاظ عليها، تلعب دورا في الردع الجنسي" (كرايسي، رقاد، ومريم، 2021، صفحة 197)، ورغم التغير السريع في أنماط الحياة للمجتمع الصحراوي وانتشار النزعة الفردية والاستقلال المادي وترسيم مبدأ الحرية الفردية نتيجة التمرد على العادات والتقاليد الموروثة، أصبح التساهل مع العلاقات الجنسية خارج مؤسسة الزواج أمرا عاديا، وهناك من اعتبرها مرحلة لابد من المرور بها قبل الزواج، "دون أن ننسى الانفتاح عن العالم الخارجي كنتيجة حتمية أفرزتها العولمة وبالخصوص مع ظهور الإعلام والاتصال وتعلم المرأة واقتحامها ميدان العمل مع تعيينها لشغل مناصب مرموقة" (جازية، 2021، صفحة 205).

ترتبط الظاهرة الجنسية في المجتمع الصحراوي بالشرف والوقار والاحترام، فكل فرد سواء كان رجلا أم امرأة تنتقص في شخصيته هذه القيم في حالة ثبوت تورط أحدهما في علاقات غير شرعية وبدرجة أكثر المرأة، وهذا يجعل فرصتها في الزواج تتبدد وقد تنعدم، لأن المجتمع الصحراوي بطبيعته ما يزال محتفظا بسمات المجتمعات التقليدية، حيث "كل عمل مشرف يقوم به أي فرد من العائلة يصبح شرفا لجميع العائلة، وكل عمل مشين يقوم به أحدهم، يصبح عملا مشينا للجميع،" (حليم ، 1998، صفحة 175)وبالتحديد الأفعال ذات الصلة بالجنس، تجعل العائلة كوحدة اجتماعية تتحمل تصرفات أفرادها، لأن "جميع أفراد العائلة يتحملون نتائج تصرف كل فرد فيها، حيث يعتبر كل تصرف أو قرار مستقل خروجا على العائلة وينم عن عدم الاعتراف بجميلها" (حليم، 1998، صفحة 186).

طبيعة العلاقة بين الرجل والمرأة قبل الزواج

تعتمد العديد من المعطيات على العلاقة التي تجمع الرجل والمرأة، وتبدأ هذه العلاقة في فترات متفاوتة حيث يبدأ التعارف بين الطرفين قبل الخطوبة عبر وساطات من داخل العائلة أو من خارجها، وفي هذه الحالة يكون التعارف مرتبطا بالأشخاص الذين يتم عبرهم هذا الاتصال، وتتوفر فيهم صفات الثقة والقرابة مع الرجل، ففي حالة الوساطات العائلية يكون للأشخاص المقربين من الرجل تأثير خاص في اختيار الزوجة:

- **الأم:** رغم ظهور "ملامح نمط جديد للعيش وتجمع بشري سمته الأساسية ضعف الروابط والهياكل القديمة وتلاشيها لصالح روابط وهياكل حديثة تفرضها أنساق ومنظومات الحياة المدينية التي تخضع لمنطق التحديث والعصرنة" (حسان، 2021، صفحة 332). وتبقى الأم فاعلا أساسيا في زواج الرجل بالمجتمع الصحراوي، لاعتبارات عديدة أهمها دور المرأة في الأسرة وقدرتها على التأثير في قرارات الرجل المتعلقة بمجال النساء، ففي تقاليد وأعراف المجتمع الصحراوي، لا يتدخل الرجل في شؤون النساء ويعاب عليه ذلك الفعل، وهذا يجعل الرجل لا يفهم في أمورهن، لذلك تكون الأم هي الأحرص على اختيار زوجة (صالحة)، وهي أيضا المصدر الأول للثقة لدى الرجل الصحراوي.
- **الأخوات:** يلتجئ إليهن الرجال في حالة لم يجد المرأة المناسبة، وتبرز أهمية الأخوات عند موت الأم أو في حالة عدم قدرة الأم على البحث عن زوجة لابنها أو عندما يكون لهن تأثير في الأسرة من خلال العلاقات الاجتماعية التي يربطنها مع النساء، هذا يجعلهم يستطِعن معرفة النساء الأصلح للزواج، وهنا لابد من الإشارة دور الأخوات يمتد حتى في حالة التعارف المباشر بين الرجل والمرأة، وهنا يكلف الأخوات بالبحث في سيرتها وعائلتها وهذا ما يمكن تسميته "البحث المحيطي"، فأغلب الرجال في الصحراء يؤمنون أن هناك أشياء لا يمكن معرفتها عن المرأة بدون مرأة مثلها، يبقى دور الرجال من داخل العائلة ضعيف في الزواج وهذا راجع إلى الأعراف القبلية التي تمنع التواصل بين الرجال من عائلة واحدة في أمور اختيار الزوجة، ويكون هذا الاتصال في الغالب عن طريق الأم.
- **أفراد آخرون:** وهنا يمكن ملاحظة تأثير الأصدقاء القريبين للرجل وبالتحديد في نعت الزوجة المناسبة، ويستعين الرجل بتوصياتهم التي تكون في الغالب بتمسك المرأة بالقيم الدينية، حيث يركز الرجال في اختيار الزوجة على الجانب الديني بالإضافة إلى الجمال والنسب المعروف بالكرم والجاه بالمجتمع الصحراوي.

يتخذ البحث عن الزوجة المثالية مسارات عديدة منها المتفق عليه اجتماعيا وأخرى تتميز بالنصب والاحتيال، عندما يكون الرجل غير مقتنع بما ترويه المرأة عن حياتها الشخصية وبالتحديد حول علاقاتها العاطفية ولا يكون طرف ثالث يؤكد تلك الرواية، هنا يلتجئ الرجل إلى أحد أصدقائه يحاول التغرير بها من أجل ربط علاقة عاطفية معها، ومن مواصفات هذا المحتال أنه لا يكون تعرف المرأة أن له علاقة من الزوج المحتمل لا من قريب أو من بعيد، ويتم التواصل في الغالب عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي حيث يقدم لها إغراءات عديدة بهدف ربط علاقة عاطفية.

أما فيما يخص المرأة، فيقتصر بحثها عن الرجل على إرشادات العائلة التي تعتمد على أسس قبلية وعائلية بالإضافة إلى المستوى المادي الذي أصبح محددا مركزيا في الزواج، ويكاد يهيمن على باقي المحددات الأخرى في الزواج، وهناك أيضا ظهور محدّد العلاقات العاطفية التي تجمع المرأة والرجل في المجتمع الصحراوي قبل الزواج.

التمثلات الاجتماعية لافتضاض البكارة لمرحلة ما بعد البداوة

تتميز مرحلة البداوة عند المجتمعات الصحراوية بتأثير البعد الثقافي والقبلي على العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، يستحضر الأفراد قيمهم وتقاليدهم في عيشهم اليومي، ويزداد هذا التركيز على جانب الثقافي في المناسبات لدرجة التشدد فيها، وبالتحديد في مناسبة الزواج الذي يحظى بمكانة خاصة عند المجتمع الصحراوي، فهي مناسبة تحمل دلالات اجتماعية وثقافية عديدة. فالزواج "تقليدياً شأناً عائلياً ومجتمعياً أكثر منه شأناً فردياً... وتعزيز الروابط بين الأسرة وحفظ الملكية الخاصة بالتوارث" (حليم، 1998، صفحة 197). بمعنى أن الموروث الثقافي ينظر إلى الزواج على أنه مصدر لقوة العائلة والقبيلة.

يكتمل الزواج ويصبح له معنى بمرور ليلة الدخلة وترتبط هذه المناسبة بفض البكارة و"إنها علامة على القيمة الأخلاقية المتعلقة بشرف العائلة والمجتمع وقد يكون شرطاً للزواج" (Naima, Claudine , & Véronque, 2014, p. 03)، فقضية الدخول (ألا كيف إنسان على فراش الموت وما عارف مصير شنهو) حسب أحد المشاركين، الذي مثل حدث ليلة الدخلة باليوم الجحيم لرجل، حيث إن الزوج والزوجة ينتسبون لمجال واحد وفي الغالب قبيلة واحدة، "ويتكلمون لهجة واحدة ويسكنون إقليما واحداً مشتركا فيعتبرونها ملكا خاصا بهم" (محمد نجيب، 2009، صفحة 56). ورغم أن أغلب مناسبات الزواج تقام في العطل المدرسية، تجد الجميع يتكلم عن الزيجات بكل تفاصيلها والتاريخ الذي سيقام فيه والمراحل التي سيمر بها الزواج.

تبقى ليلة الدخلة بمثابة اللحظة الفاصلة بين حياة سعيدة أو حياة حزينة بالنسبة للزوجين وعائلتيهما، بحيث يكون الالتقاء الجنسي الأول لرجل والمرأة، هنا يتم افتضاض بكارة المرأة وهذا دليل قاطع على شرفها وعفتها وهذا ينطبق على أهله وبالتحديد أمها، ويثبت افتضاض البكارة الدم المتواجد على الثوب الأبيض الذي تلبسه الزوجة في ليلة الدخلة. "النقطة في الثوب لَبيض تنشاف شوفت مشيت عام، والنقطة البيضة تنشاف مشيت عام" حسب أحد المشاركين. أما في الثقافة الإسلامية فغالبا ما يتصور افتضاض البكرة كمقياس الرجولة وذروة التمتع الذكوري" (Yvonne, 2012, p. 191). وقد مثلها أحد المشاركين بمن وضعت أمامه جمل كامل وأعطيته البندقية ليصبه، أي "لعمارة لولا مابان فيها شيماهو خالك ولعمارة الأولى يتحملها الرجل في حالة عدم القيام بشيء في ليلة الدخلة" حسب أحد المشاركين.

تتكلف **لمعلمات***[*] بنشر حيثيات ليلة الدخلة، بمعنى أنهن ينقلن كل تفاصيل المناسبة سواء كانت إيجابية أو سلبية "هما الصحافة هما الناطق الرسمي هما الإعلام " حسب أحد المشاركين، وفي حالة ثبوت غياب البكارة لدى الزوجة فإنها فضيحة لا يمكن معرفة أبعادها ونتائج حيث وصفها أحد المشاركين أنها " لفضاحة هذا له تبور طافلات لقبيلة كاملة " يعني أن فضيحة غياب البكارة عند المرأة "ما جابت صباحها" يؤدي إلى تشويه صورة كل بنات القبيلة حتى لا يطلبهن أحد للزواج.

زمن " الشقة والفندق"

تتميز مرحلة "الشقة والفندق" عن مرحلة "**خيمة الركّ**"[*] في ليلة الدخلة بالعديد من الممارسات التي تُظهر تأثر المجتمع الصحراوي بالأنماط الاستهلاكية لحياة الاستقرار التي أصبح المجتمع يعيشها، بانتقاله من العيش مشتتا بين قبائل وقسمات قرابة إلى العيش في الحواضر وتجمعات كثيفة، قد عمل بذلك على استبدال «الفوضى» القائمة على حرية الصراع والتنازع بنظام قائم على "الضغط الاجتماعي والحرية معا" (عبد الرحمن، 2016، صفحة 135). هذا الاختلاف بين الثقافة البدوية وثقافة التمدن جعلت الأزواج في صراع دخلي وخارجي حول القيم التي تجمع بينهما، حيث يظهر هذا الالتزام من خلال سلوكهم ودرجة التزام كل منهما لهذه القيم المتوارثة.

ويستند الاختلاف إلى متغيرات عِدّة أهمها المستوى التعليمي والوضعية المهنية للزوجين، التي تجعلهما ينظران إلى كل الممارسات الثقافية التي تصاحب ليلة الدخلة بدرجة من الاحترام أو التشدد، من هنا يحدث التجاذب بين الطرفين حول طريقة سير مراسيم الزواج وبالتحديد ليلة الدخلة، وهنا يجتمع الموقفان على القيام به خارج بيت العائلة وتنظيمها في شقة أو في فندق. وقد أصبحت ليلة الدخلة شأنا خاصا بالزوجين بمجتمع الصحراء ولم يعد شأنا خارجيا، بل لم يعد يعرف أحد ليلة الدخلة إلا المقربون فقط من الزوج والزوجة تفاديا لأعمال السحر والشعوذة التي قد تحدث في تلك الليلة المهمة من حياة الزوجين.

تبقى ليلة الدخلة مقترنة بافتضاض البكارة حيث يقوم الزوج والزوجة بالتحضير النفسي لهذه الليلة، تجد الرجل كما يتصوره العقاد "وهو كفرويد يرى بأن المرأة تتصف بتعطش كبير للعذاب، بل إنها في رأيه لا تستشعر اللذة والسعادة إلا إذا انقادت وخضعت للرجل. ويكمن جوهر الأنوثة المازوشية أصلا في القدرة على استشعار اللذة في الألم" (فاطمة، 2005، صفحة 19)، لهذا يكون الزوج مطالبا بأن تمر هذه الليلة بعلاقة جنسية يكون فيها المتحكم والمسيطر، وستظهر هذه السيطرة مع افتضاض البكارة وظهور الدم.

يسيطر على الزوجة قلق من ليلة الدخلة والتي يمتزج فيها الخوف والقلق مع القليل من الفرحة، الخوف من الألم الذي يرافق الافتضاض " كيف حد دخل صبع في مكّ عينك" كما وصفته إحدى المشاركات وهذا دليل على درجة الألم الذي تحسه الزوجة تلك اللحظة، والخوف من وقوع حادث قد يعكر صفوَ هذه المناسبة التي تنتظرها كل فتاة، لهذا تجد الكثير من النساء في مجتمع الصحراء يتحدثن عن افتضاض البكارة بالحدث النادر الذي تعيشه المرأة مرة واحدة في حياتها، وقد يصل هذا الوقع إلى درجة القدسية حيث يتم الافتضاض بالثوب الذي يكون عليه دم البكارة في مكان عند الأم مخافة السحر.

دراسة حـــــالة

يتحدث مشاركون عن هذه الليلة بكثير من الألم والتردد، فالزوج له مستوى تعليمي عالٍ أما الزوجة فمستواها التعليمي متوسط، بعد عقد القران عند عادل اتصل الزوج بالزوجة لتحديد مكان ليلة الدخلة حيث اختار لها شقة مفروشة، يقوم بزيارتها وشراء كل ما يلزم من أجل الاحتفال بهذه المناسبة الأولى وقد تكون الأخيرة للزوجين، وتفاديا للضغوط النفسية في حالة القيام بها في مناسبة الزواج، وهذا يدل على ثقل هذا الحدث افتضاض البكارة عند الزوج والزوجة، فالزوج تسكنه العديد من الوساوس منها حالة عدم الانتصاب أو إذا كانت المرأة بدون بكارة، أما الزوجة فتقوم بإخبار والدتها وقريباتها وصديقاتها المقربات جدا، وهُنَّ يُقدّمن لها الدعم النفسي ثم يشاركنها تجاربهن في هذه الليلة، لكن الزوج في الغالب لا يخبر أحدا بهذه الليلة غير الأم.

عند وصول الزوجين للشقة يكون الزوج قد أعد الشقة وهز جلسة بالشموع والموسيقى وطبلة الشاي الصحراوي وغيرها من الأشياء، لكن عند دخول الزوجة بطريقة رومانسية، كان الزوج يريد شرب الشاي والاحتفال ثم تناول العشاء، لكنه لاحظ أن الزوجة تريد فقط البدء بافتضاض البكارة، وقد وصفها بمن يحمل شيئا ثقيلا على ظهره ينتظر اللحظة المناسبة من أجل أن يهبطه، والزوجة أيضا لا يهمها إلا تجاوز هذه المرحلة الدقيقة من حياتها، لكن جاءت النتيجة سلبية للزوج والزوجة لم يحصل لديه انتصاب تلك الليلة، واتفقا على أن تقول الزوجة أن الأمور سارت بشكل جيد، واحتفظ الزوج بالثوب "لزار" حتى تقولها للأم التي كانت متوترة. وفي الصباح تنتظر الخبر السعيد وهو "لزار" الذي عليه آثار الدم الذي يؤكد على الشرف والتربية الحسنة.

هذا الحدث أثر في الزوج والزوجة حيث حاول طمأنتها بأن هذه الأمور تقع بين الزوجين، لكن الزوجة تأثرت ولم يعد لها تلك الطاقة الجنسية كما كانت من قبل، لكن في الليلة الأخرى حصل الانتصاب لكن لم يحدث الدم (افتضاض البكارة)، وهنا تبادر لذهن الزوج أن المرأة ليست عذراء وهنا دخل في مجموعة من الحسابات والخطوات، منها إخبار أهلها أو التستر عليها أو إعادتها إلى أهلها، أما الزوجة فكانت متأكدة أنها مازالت محتفظة ببكارتها وهذا جعلها تشك في قدرات الزوج الجنسية وقد قالت للزوج أن تكشف عند الطبيب، لكن الزوج رفض مخافة أن يكون الذي يظنه صحيح وبالإضافة أن الزوجة لم تكن ملحّة على الذهاب إلى الطبيب.

صارت الأمور على هذا الشكل ولكنهما لم يرتاحا في العلاقة الجنسية التي تربطهما، وكان الزوج دائم الكلام على ضرورة أن يكون الزواج أساسه علاقة جنسية يحكمها التراضي والارتياح والقبول، لكن الزوجة كانت متأكدة أن الزوج ليست له قدرة جنسية لأنها لو كانت عنده لفض البكارة، هذا جعلها تقرر الذهاب إلى منزلها وتخبرهم بما حصل هنا وجد الزوج أنه في مشكل. وقد أثبت الفحص عند الطبيب أن الزوجة تمتلك بكارة ونوعها "مطاطي" وهنا الطبيب لم يشرح للزوجة ومرافقتها أن هذا النوع من البكارة يتطلب تدخل طبي، ليجد الزوج أن المشكل فيه رغم أنه في ما بعد حاول إقناع الزوجة وأقاربها أن البكارة المطاطية لا يمكن افتضاضها ويلزم تدخل طبي بواسطة عملية، وهذا الحدث أدى إلى الطلاق فالزوج لم يتحمل اتهام زوجته وأقاربها والمجتمع رغم أنه لم يخبر أهلها أنها لم تكن عذراء فقد قام بسترها لأنه كان متيقنا أن البكارة ليست كل شيء في الزواج.

استنتاجات وتوصيات عامة

- رغم التمدن مازال المجتمع الصحراوية متشبثا بالتقاليد والمعتقدات.
- قبل الزواج لابد للمرأة أن تفحص عند الطبيب المختص لتعرف نوعية البكارة وكيفية افتضاضها.
- لابد للأطباء توضيح دور البكارة وكيفية التعامل معها وأنها عضو لا علاقة له بقيم اجتماعية، ولكنه تكون في فترة عمرية من حياة الفتاة.
- في حالة غياب البكارة لابد للمرأة من مصارحة الرجل.
- وجود البكارة من عدمها ليس دليلا على شرف وعفة المرأة، لأننا لا يمكن أن ربط قيمة اجتماعية بكائن عضوي.
- غيات ثقافة طبية في افتضاض البكارة، حيث إن الكثير من المشاركين سواء رجالا أو نساء لا يعرفون شيئا عن أنواع البكارة، فهي ملتصقة بالدم وفي غياب الدم فإن المرأة قد مارست الجنس فيما قبل.
- مازالت العذرية مقترنة بالشرف وافتضاضها عند الرجل يدل على الرجولة.
- كل علاقة زوجية موفقة أساسها علاقة جنسية كاملة.
- مدة الزواج القصيرة دليل على غياب الإشباع الجنسي بين الزوجين.
- في حالة الطلاق بين الزوجين يكون الخلاف بين العائلات قويا لا يمكن للزمن لملمته.

مصطلحات باللهجة الحسانية

* **البيضان:** مجتمع متعدد الأعراق والاثنيات يمتد على رقعة جغرافية كبيرة تمتد من جنوب المملكة المغربية إلى الجنوب الغربي للجزائر ومساحات واسعة في موريتانيا وفي مناطق بمالي.

* **لمعلمات:** طبقة اجتماعية بمجتمع البيضان تنتسب لفئة لمعلمين مهمة الرجال هي الأعمال اليدوية ومهمة المرأة نقل الأخبار واشهار كل ما يقدمه الزوج لزوجة والقيام بأعمال يدوية الخاصة بالنساء.

* **خيمة الركْ :** هي الخيمة التي تقام مراسيم ليلة الدخلة واللقاء الجنسي الأول للزوج والزوجة في مرحلة الترحال بمجتمع الصحراء.

قائمة البيبليوغرافيا

المراجع بالعربية

الحيدري ابراهيم. (2003). *النظام الأبوي وإشكالية الجنس عند العرب*. بيروت: دار الساقي.

الزاهي فريد. (1999). *الجسد والصورة والمقدس في الإسلام*. بيروت: إفريقيا الشرق.

السعداوي نوال. (1982). *المرأة والجنس*. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

المالكي عبد الرحمن. (2016). *مدرسة شكاكو ونشأة سوسيولوجيا التحضر والهجرة*. الدار البيضاء: افريقيا الشرق.

المرنيسي فاطمة . (2005). *ماوراء الحجاب الجنس كهندسة اجتماعية* (المجلد 4). الدار البيضاء: نشر الفنك.

ايلكار كان بينار. (2004). *المرأة والجنسانية في المجتمعات الإسلامية*. (الإمام محمد، المترجمون) بيروت: المدى للثقافة والنشر.

ايلكاركان بينار. (2004). *المرأة والجنسانية في المجتمعات الإسلامية*. (الإمام محمد، المترجمون) بيروت: المدى للثقافة والنشر.

بركات حليم . (1998). *المجتمع العربي - بحث استطلاعي اجتماعي* (المجلد 6). بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

بن سلامة رجاء ، و آخرون. (2005). *التذكير والتانيث (الجندر)*. (أبو زيد احمد، المترجمون) بيروت: المركز الثقافي العربي.

بن سيد بن حداد أبي يسيرة هشام. (1996). *الغارة على رتق غشاء البكارة* (المجلد 1). القاهرة: مكتبة الدعوة بالأزهر.

بوطيب محمد نجيب. (2009). *سوسيولوجيا القبيلة في المغرب العربي* (المجلد 3). بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

بيير ,ب .(2001) .*السيطرة الذكورية*) .ح .احمد (.Trans ,القاهرة :دار العالم الثالث.

جيلالي كرايسي، الجيلالي رقاد، وبعيش مريم. (17 مارس, 2021). المرأة وإغوائية الجسد: عودة الجلباب بالوسط الجامعي والإغوائية عن طريق الجسد - دراسة ميدانية لعينة من الطلبة-. *مجلة العلوم الاجتماعية*، الصفحات 188-205.

حمون حسان. (1 مارس, 2021). المدينة الصحراوية وأهم مسارات الانتقال من البداوة إلى التمدن. *مجلة العلو الإنسانية والطبيعية، 2*(3)، الصفحات 324-337.

عامر ابراهيم قنديلجي. (2012). *منهجية البحث العلمي*. عمان: دار اليازوري العلمية.

عبد اللطيف ياسين. *منع الحمل ومشاكل الجنس والزواج*. دمشق: مطابع دار البعث.

غانم ابتسام. (20 جوان، 2011). التصورات الاجتماعية لظاهرة العذرية الأنثوية - دراسة نفسية اجتماعية-. *مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، 5*، الصفحات 22-48.

كان بينار إيلكار. (2004). *المرأة والجنسانية في المجتمعات الإسلامية*. (الإمام معين، المترجمون) بيروت: دار المدى للثقافة والنشر.

لوبرتون دافيد. (2000). *أنتروبولوجية الجسد والحداثة*. (صاصيلا، و عرب محمد ، المترجمون) بيروت: المركز الثقافي العربي.

المراجع باللغة الأجنبية

- Dahmani, D., & Guiraa, H. W. (2021). Repercussions of the Defloration of the Hymen on the Psychic Envelope of the Unmarried Girl (Vol. 12). Al-Naciriya: Journal of sociological and historical.
- Naima, A., Claudine, C., & Véronque, F. (2014). Virginité -Mythes et Réalités. Bruxelles: FÉDÉRATION LAÏQUE DE CENTRES DE PLANNING FAMILIAL.
- Yvonne, K. (2012, Number 2). https://doi.org/10.7202/1013530ar. Consulté le 06 16, 2022, sur https://id.erudit.org/iderudit/1013530ar

Romanization of Arabic Bibliography

- Haidary Ibrahim. (2003). tḥmīl al-ʾabwy wāškālīẗ al-ğns ʿnd al-ʿrb. Bīrūt [paternalism and the problem of sex among the Arabs]. Beirut: Dar Al Saqi.
- Zahi Farid. (1999). al-ğsd wālṣūrẗ wālmqds fī al-islām [The body, the image, and the sacred in Islam]. Beirut: East Africa.
- Saadawi Nawal. (1982). al-mrʾaẗ wālğns [Women and sex]. Beirut: The Arab Institute for Studies and Publishing.
- Maliki Abdul Rahman. (2016). Shikaku School and the emergence of the sociology of urbanization and migration. Casablanca: East Africa.
- Mernissi Fatima. (2005). Beyond Sex as Social Engineering (Volume 4). Casablanca: Al Funek Publishing.
- Barakat Halim. (1998). Arab Society - Social Exploratory Research (Volume 6). Beirut: Center for Arab Unity Studies.
- Bin Salama Rajaa, & Others (2005). Masculinity and femininity (gender). (Abu Zaid Ahmed, The Translators) Beirut: The Arab Cultural Center.
- Bin Syed Bin Haddad Abu Yasira Hisham. (1996). The raid on the atresia of the hymen (Volume 1). Cairo: Da`wah Library, Al-Azhar.
- Boutayeb Muhammad Najeeb. (2009). Tribe Sociology in the Maghreb (Volume 3). Beirut: Center for Arab Unity Studies.
- Hammon Hassan. (March 1, 2021). The desert city and the most important transition from nomadism to urbanization. Journal of Human and Natural Heights, 2(3), pp. 324-337.
- Amer Ibrahim Qandilji. (2012). Scientific research methodology. Amman: Al-Yazuri Scientific House.
- Abdul Latif Yassin. mnʿ al-ḥml ūmšākl al-ğns wālzwāğ [Contraception, sex and marriage problems]. Damascus: Dar Al-Baath Press.

- Ghanem Ibtisam. (June 20, 2011). al-tṣūrāt al-āğtmāʿīẗ lẓāhrẗ al-ʿḏrīẗ al-ʾanṯwyẗ - drāsẗ nfsīẗ ağtmāʿīẗ- [Social perceptions of the phenomenon of female virginity - a socio-psychological study]. Journal of Humanization for Research and Studies, 5, pp. 22-48.

المجلد 2 العدد 6، 2022
Vol: 2 / N°: 6 (2022)
ISSN: 2701-9233

Globalization and Development Policies in the Arab Region: Agree or Oppose? Sociological study in semantics and indicators

Mosbah Chibani

Center for Research and Social and Economic Studies in Tunis. Tunisia
Email : chibani.mosbah@gmail.com

Received	Accepted	Published
3/10/2022	12/10/2022	31/12/2022

DOI: 10.17613/2v0h-xq31

Abstract

The relationship between human development policies and globalization is based on the principle of conflict between two opposing logics; each of them has the means of its work, the logic of its operation, and neither of them can dominate the societal scene except with the death of the other. The policies of enslavement, marginalization, humiliation, corruption and other social phenomena that contradict human development indicators are not a temporary or an accidental phenomena, but rather they are at the core of the logic of the forces of financial and economic globalization that have produced a global "Tsunami" economic, social and financial collapse in our Arab countries, since they were able to extend their hegemony over them, and imposing its neo-liberal approaches in it, thus, young people were the most affected by foregoing policies.

Keywords: Human Development, Globalization, Humiliation Policies, Parallel Economy

العولمة وسياسات التنمية في المنطقة العربية: تو افق أم تعارض؟
دراسة سوسيولوجية في الدلالات والمؤشرات

مصباح الشيباني
مركز البحوث والدراسات الاجتماعية والاقتصادية بتونس. تونس
الايميل: chibani.mosbah@gmail.com

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/10/3	2022/10/12	2022/12/31

DOI: 10.17613/2v0h-xq31

ملخص

تقوم العلاقة بين سياسات التنمية البشرية والعولمة على مبدأ الصراع بين مسلكين متعارضين؛ فلكل منهما وسائل عمله ومنطق اشتغاله وأهدافه الخاصة، ولا يمكن لأحدهما أن يهيمن على المشهد المجتمعي إلا بموت الآخر. إن سياسات الاستعباد والتَهميش والاذلال والفساد وغيرها من الظواهر الاجتماعية التي تتعارض مع مؤشرات التنمية البشرية ليست ظواهر وقتية أو عرضيّة، وإنّما هيمن صلب منطق قوى العولمة المالية والاقتصادية التي أنتجت ما يشبه الـ"تسونامي" الانهيارات الشاملة (الاقتصادية والاجتماعية والمالية..) في دولنا العربية، منذ أن تمكنت من بسط هيمنتها عليها وفرض مقارباتها النيو ـ ليبرالية فيها، فكان الشباب أكثر الفئات الاجتماعية تضررا من هذه السياسات.

الكلمات المفتاحية: التنمية البشرية، العولمة، سياسات الاذلال، الاقتصاد اللاشكلي

مقدمة

مع انتشار النموذج الرأسمالي ـ الليبرالي كمقاربة دولية في التنمية، في بداية عقد التسعينيات من القرن الماضي، وأصبح الخيار الاقتصادي والاجتماعي الوحيد المتبع في أغلب دول العالم، بدأت سيادة حكومات الدول النامية، ومنها العربية، تشهد تراجعا في هندسة سياساتها الوطنية وإدارتها. إذ تقلص دورها التنموي بفعل الضغوط التي باتت تمارسها القوى الاقتصادية والمالية المعولمة عبر تدخلاتها الاقتصادية والاجتماعية. المباشرة وغير المباشرة ـ في وضع هذه السياسات وفرض آلياتها وقيمها الليبرالية (دعه يعمل، قانون العرض والطلب، المنافسة الحرة..)، فكانت أولى ضحايا هذه السياسات هي «التنمية البشرية" نفسها، حيث تم إقصاء أبعادها الاجتماعية والإنسانية، ومن ثم فقدت دلالتها الواقعية.

من أخطر أهداف سياسات العولمة، هو زيادة منسوب الكوابح أمام تحقيق التنمية العربية، والتي اتخذت عديد الأشكال من أبرزها " كوابح المديونية" التي عمقت حالة التبعية، وزادت من قوة نفوذ الدول المتقدمة والقوى المالية العالمية على اقتصاديات الدول العربية. فقد سعت هذه القوى العالمية إلى أن تكون سيادة الدولة التي تخضع إليها "مُعوّمة" ومشتّتة وباهتة، لأنّها تدرك أنه كلما كانت الدولة صاحبة السيادة كاملة، كلما تمكنت من اختيار أنظمتها التشريعية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية بحرية تامة، وهو ما يعني بالضرورة تمكنها من السيطرة على ثرواتها الطبيعية والبشرية وإدارة مؤسّساتها وفق مصلحتها الوطنية واستحقاقات التنمية فيها.

إذًا، مازالت قضية العولمة في علاقتها بمسألة التنمية تطرح تحديات كبيرة وأسئلة معقدة ومتشابكة في بلداننا العربية التي أصبح يبحث فيها المجتمع عن قواعد أخلاقية وضوابط قيمية جديدة، ويسعى من خلالها إلى إعادة بناء مؤسساته الاجتماعية والسياسية حتى توفر له الحماية والأمن وتحميه من حالة الفوضى والانحلال الاجتماعي والاقتصادي والسياسي ومن حالة "السّلْعَنة" (marchandisation) التي شملت جميع مجالات حياته المادية وغير المادية. لهذا، لابد من القيام بعملية مراجعة والبحث في محددات التنمية البشرية والاقتصادية ومؤشراتها الحقيقية ونتائجها بكل دقة ومن زاوية علمية بدلا من التقليل من شأنها خاصة في مستوى تأثيرها غير المحمود في استقرار منطقتنا العربية.

نهدف من خلال هذه الدّراسة أن نبحث في طبيعة العلاقة بين متغيري العولمة والتنمية البشرية، ومعرفة مدى ملاءمة التّسميات أو المفردات للوقائع. فهناك تغيرات حدثت على جميع مستويات الحياة في ظل هيمنة النموذج الليبرالي، وفي ظل خيارات الخوصصة التي تراجع فيها دور الدولة في برمجة سياساتها الاجتماعية والاقتصادية الوطنية وتوجيهها، ومن ثم تراجعت جميع مؤشرات التنمية فيها وعلى جميع الصعد؛ فارتفعت وتيرة اقتصاد الظل وبطالة الشباب وانعدمت حالات الاستقرار السياسي وتكثفت ظواهر التهميش الاجتماعي، وتصاعدت فيها عديد الظواهر السلبية مثل: العنف والمخدرات وعودة الحركات الأصولية نتيجة فشل حكومات هذه الدول في الرفع من مستوى العيش لهذه الفئات وإخفاقها في الوصول إلى مستوى التنمية التي وعدتنا بها ـ كوكبيا ـ تقارير صناديق النهب ومؤسسات المال العالمية.

1- العولمة وتراجع دور الدولة في التنمية

1.1.العولمة والاستلاب السّيادي للدول

كان النّسق الدّولي القديم يقوم على العلاقات بين الدول كما هو معترف بها بمكوناتها السيادية المعروفة القائمة على ثلاثة عناصر أساسية وهي: الشعب والأرض والسلطة. لكن مع ظهور شبكات من القوى والفاعلين الدوليين الجدد في ظل العولمة (الشركات متعددة الجنسيات، المنظمات غير الحكومية، المؤسسات المالية..)، أو بالأحرى " لوبيات" (lobbings) جديدة خفيّة نسجت شبكاتها على مستوى العالم كلّه، وبدأ يتشكّل نسق جديد من النظام السيادي للدول (Albala,1999) ولنظام العلاقات بينها، حيث تغيّرت معه رهانات الصراعات وأصبحت تتداخل فيه الحقوق السّيادية "الوطنية" مع التشريعات الدولية الناعمة في حق التّدخل "الدّولي" أو الاستلاب السيادي للدول النامية تحت عناوين مختلفة. فهذه القوى المالية والاقتصادية "الدولية" بدأت تتحكم في أنظمة دول "العالم الثالث" التي فقدت شيئا فشيئا سيادتها على أقاليمها، وفقدت فيها شعوبها حقها في تقرير مصيرها.

منذ نهاية الثّمانينات، من القرن الماضي، انتهى النظام العالمي ثنائي القطبية (فكريا وسياسيا واقتصاديا..) الذي كان قائما على منظومة "الدولة ـ الأمة" وحق الشعوب في تقرير مصيرها وبدأ يتشكل نظام عالمي جديد أحادي القطبية بزعامة الولايات المتحدة الأمريكية وحلفائها من الدول الغربية. لقد شهد العالم تغيرات مهمة في مختلف مستويات منظومة العلاقات الدولية، في عالم الفكر وعالم الواقع، مع ما شهدته نهاية الثمانينات من أحداث عظام: سقوط جدار برلين، انهيار الاتحاد السوفياتي، تفكّك وتلاشي المنظومة الفكرية الاشتراكية، وحلول منطق "العولمة" محل الفكرة القومية...الخ. (الجابري، 1997، ص 10). إن منطلق العولمة الجديد لا يعترف بالكيانات المستقلة للدول، أي لا يعترف بمفهوم "الدَولة الأمة" الذي تتمتع فيه الدول بالسيادة على حدودها الجغرافية ومقدَراتها المادية والبشرية.

لقد أصبح الاتّجاه المهيمن في العالم يقوم على الحد من سيادة الدولة الداخلية، وعلى التحكّم في سياساتها الخارجية من قبل القوى الاستعمارية والدول الصناعية الكبرى. وبذلك فقدت الدَول النامية استقلالها في اتخاذ قراراتها السياسية، وتراجعت سلطتها في وضع سياساتها وبرامجها الاقتصادية والاجتماعية وفق مصلحة شعوبها. إنّ مفهوم "سيادة الدولة" بمعناه ـ المًعولم ـ الجديد أصبح كثير الارتباط بنسق التّفاعلات والتبادلات الاقتصادية والثقافية...إلخ. فالغلاف المؤسَسي للدول المعترف بها في منظمة الأمم المتحدة، يبقى على حاله، ولكن السلطة التي كانت تمُارسها عن طريق مؤسساتها الوطنية تنتقل بالتدريج إلى مؤسسات رأس المال العالمي التي أصبحت تمارسها بشكل خفي أحيانا، وبشكل مكشوف أحيانا أخرى. ومن ثم، فإن إضعاف سلطة الدولة عبر سياسات الخصخصة أدى إلى تراجع دورها الاقتصادي والاجتماعي.

منذ أن أخذت "منظمة التجارة العالمية" (1995) مكان "الاتفاقية العامة للتعريفات الجمركية والتجارة" (الغات)، أصبحت تتمتع بسلطات فوق قومية ولا تخضع لأية رقابة محلية. فهذه المنظمة وغيرها من المنظمات الدولية والشركات متعددة الجنسيات قامت باتباع "سياسة الاحتواء" الناعمة للسيادة الوطنية للدول النامية. لهذا، كشفت العولمة أهدافها، مثلما ذهب عديد الباحثين المهتمين بها، وهي التفريط في حق السيادة وتقزيما لسلطات الدولة على إقليمها ومواطنيها في الداخل والخارج، وجعلها طيعة للاختراقات الخارجية ونقلها إلى مجموعة من المؤسسات فوق قومية.

وتدعمت آليات العولمة مع بداية القرن الواحد والعشرين، حيث أصبحت كوكبة العالم المالي إحدى الظواهر متعدية القومية التي ألحقت أعظم الأضرار بالسيادة القومية وأضعفتها، وأدت إلى فقدان الدول القومية ذات السيادة التحكم في عملاتها وسياساتها المالية"، (دو ريفرو، 2016، ص 32).. إذ لم تعد أهداف فلسفة "الليبرالية الجديدة" (Néo-libéralisme) المُعولمة تدور حول تفكيك القطاع العام وتفكيك دور الدولة في توجيه الاقتصاد والتحكم في برامج التنمية فقط، وإنّما تدور حول التحكم في مصير الأوطان عبر تدويل سياساتها الداخلية والتحكم فيها. كما إن السياسة الليبرالية لا تستهدف إزالة القيود الاقتصادية فقط، وإنما تستهدف أيضا إزالة قيود الدّولة الوطنية، (أولريش بيك، ص 19). أما شروط صندوق النقد الدولي والمؤسسات التجارية العالمية فلا تنحصر بأهداف كمية مثل تخفيض النفقات المالية أو تقليص العرض لتخفيف الموازنة بين إجمالي العرض والطلب، وإنما أصبحت لها أهداف نوعية مصاغة على شكل شروط لتحقيق الاصلاحات الاقتصادية، وإصدار تشريعات جديدة، وإبطال قوانين وتنظيمات وتشريعاتها الوطنية في حال تعارضها مع أهداف وإملاءات المنظمات الدولية الجديدة.

إن موجة "اللّبْرَلة" العالمية لاقتصاديات الدول النامية وتحرير اسواقها وخصخصة مؤسساتها الوطنية، خلقت أوضاعا سمحت بتوسع أنشطة الشركات العابرة للحدود والهيمنة على أسواقها، فأصبحت اقتصاديات هذه الدول تحت رحمة التنافس الدولي. وتم تهميش دورها في المجالس الاقتصادية والمالية العالمية التي حولتها إلى مجرد "كيانات إدارية" فاقدة لسيادتها، بل تحولت إلى شبه وكيل للرأسمالية الغربية. لذلك، غدت عمليات السطو على اقتصاديات هذه الدول من قبل " لوبيات" المالية الدولية ذات مشروعية محلية، وأصبحت هي التي تقرر قيمة عملاتها وأسعار موادها الأولية والاستهلاكية ونفقات خدمة ديونها ...الخ. ونتيجة سطوة هذه المنظمات الدولية على أنشطتها الاقتصادية وأنظمتها المالية الداخلية، فقدت سلطتها في التحكم في أوضاعها الداخلية ولم تعد تعمل إلا من أجل رعاية مصالح هذه اللوبيات العالمية وتحولت إلى سلطات محلية للنظام الكوني في ظل العولمة.

ومن مفارقات هذه اللحظة أن هذه الدول التي تمتلك كامل شروط العضوية في " منظمة الأمم المتحدة" مازالت تنظر إلى صورتها كما كانت تبدو في مرآة القرن العشرين، بيد أن تلك الصورة تخدعها باستمرار؛ إذ تخبرها أنّها مازالت هي نجوم المسرح الدولي، وهذا أمر لم يعد صحيحا"، (دو ريفرو، 2016، ص 55). لقد تحوّلت فيها كيانات السلطة الفعلية للشركات العالمية التي شكلت "مجمعا أعلى" لإدارة سياساتها الداخلية والخارجية، والذي بات يكرس (يفرض) العقيدة الاقتصادية الليبرالية، وينشر أخلاقها في التفويت في ثرواتها وخوصصة مؤسّساتها وتحويلها إلى مجرد مؤسسات "كمبرادورية" (comprador)[1] لخدمة اقتصاديات الرأسمالية العالمية الأمريكية والغربية أساسا. إذ تقوم الفلسفة الليبرالية في الاقتصاد على سحب المشروعية من مؤسّسات الدولة في توجيه سياساتها الاقتصادية والاجتماعية، لأنّ منطق السوق والنظرة الاقتصادية الربحية الموجّهة لهذه المقاربة تستهدف تقوية نفوذ القطاع الخاص على حساب القطاع العام الذي تديره الدّولة ويرعى الصالح العام. وفيما تتزايد

1 الكمبرادور هو مجرد سمسار وسيط لترويج السلع أو الخدمات الأجنبية في بلاده على حساب البضائع والمنتجات الوطنية. وكلمة كومبرادور هي أصلا كلمة برتغالية. وقد استخدمها الحزب الشيوعي الصيني لفضح العملاء والوسطاء الصينيين المتعاونين مع الاستعمار أثناء الثورة وبعدها. لمزيد التعمق في هذا المفهوم، أنظر مثلا، مقال للباحث غازي الصوراني، "عن الطبقة الكمبرادورية"، الموقع الألكتروني: الهدف الاخبارية hadfnews.ps.

كوكبة السوق، يتراجع التحكم القومي "السّيادي" لهذه الدول في توجيه اقتصادها الداخلي وشكل تعاملاتها مع الخارج. ونتيجة هذه الاختلالات البنيوية والعميقة في شروط تحقيق التنمية، بدأت تتصاعد فيها مظاهر الاستلاب الاجتماعي والاستسلام وكل مظاهر الاحباط الفردي والجماعي واللجوء إلى أعمال العنف والنهب والفساد.

ليس هناك شك حول نجاح مهمة مؤسسات **"بريتون وودز"** (البنك الدولي وصندوق النقد الدولي)[2] ومعهما "منظمة التجارة العالمية" في التبشير لسياساتهم المالية، وإلى اعتناق عقيدة اجتماع واشنطن (1990)؛حيث اعتقد معظم قادة البلدان الفقيرة أن التعديلات الهيكلية الصارمة ومعها الصدمة العنيفة الناجمة عن فتح أسواقها القومية هو تكفير ضروري سيمكنهم من أن تُغْفر لهم خطيئة الفقر وتدفعهم إلى أرض الازدهار المقدسة"، (دو ريفرو، 2016، ص 59). وفي خلال عقود من المراقبة لنتائج السياسات الليبرالية في اقتصاديات الولايات المتحدة وأوروبا، لم تؤد سوى إلى تعميق عدم المساواة، وزيادة معدلات البطالة والفقر. لقد أصبح " ما يحكم النظام الدولي إنما هي القوة بكل تجلياتها، والمصالح بكل تفسيراتها الأنانية والضيقة في ظل الدور المخجل للدولة . الحارسة الأولى لحق شعبها. التي أصبحت غير قادرة على تحمل هذه المسؤولية، وعاجزة أمام القوى العالمية لضآلتها، وتبعيتها السياسية والاقتصادية للغرب"، (عبد الوهاب، ص 71). فعدم المساواة في السيادة بين الدول أصبحت من محددات النظام العالمي، بل إحدى شحناته في تأسيس الهيمنة وإدارة الصراعات الدولية. ومن ثم، أصبحت التبعية وسياسات الاذلال تنبعث عبر آلية النظام الدولي ومن رماده، (برتران، 2015، ص 134).

2.1.العولمة وسياسات التبعية للدول العربية

في ظل السياسة التنافسية للرَساميل العالمية ازدادت اقتصاديات الدول العربية تفكّكاً أكثر، ونتجت عنها عدة آثار سلبية على حقوق الإنسان عموما، والشباب خصوصا، في التشغيل والتعليم والصحة...الخ، لأنّ شروط تحقيق التنمية الإنسانية تتعارض مع قوانين اقتصاد السّوق ومعاييره السلعية، إذ تتميّز العلاقة بينهما بالاصطدام والنّزاع الدَائمين، حتى أنّه يمكن القول أنَنا أصبحنا نعيش زمن "نهاية عصر التنمية" (Partant, 1982) في ظل العولمة. وما شهدته منطقتنا العربية من أحداث وانتفاضات شعبية منذ 2011 هي تأكيد على انسداد أفق التنمية في هذه المنطقة؛ فكلَ الانتفاضات الشعبية التي عرفتها بعض الأقطار العربية، ومن خلال الشعارات التي رفعت فيها، تطالب كلها الحكومات العربية ببناء أسس جديدة في سياساتها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تضمن لمواطنيها حياة كريمة في أوطانها، وهو ما لا يمكن أن يتحقّق إلا بفك الارتباط بين المنهج الليبرالي السّلعي الذي انتهجتها، منذ أواخر الثمانينات من القرن الماضي، واستحقاقات التنمية الاجتماعية والاقتصادية الحقيقية التي تحتاج إلى اعتماد مقاربات نظرية ومعالجات استراتيجية مختلفة عن المقاربة الليبرالية المعولمة.

لقد فرضت منظمة التجارة العالمية على البلدان النامية سياسات وبرامج لم تكن في صالح اقتصاديات أو برامجها التنموية الوطنية، وإنما كانت معطلة لها، وكانت تهدف لإيقاف هذه المشاريع والبرامج التنموية الوطنية. إذ سعت الدول الكبرى عبر هذه

[2] تم في عام 1944 إنشاء "البنك الدولي للإنشاء والتعمير" و"صندوق النقد الدولي" بمقتضى اتفاقية "بريتون وودز". وتعد هذه الصناديق المالية من أبرز المؤسسات الاقتصادية التي رسمت أهدافها الاستراتيجية منذ إنشائها، وطورت وسائل عملها ووسعت جغرافيتها لتتحول إلى أداة " قوة ناعمة" بيد الدول المتقدمة من أجل تكريس هيمنتها الاقتصادية والسياسية على دول العالم الثالث، بما يتوافق والمصالح الامبريالية لهذه القوى. أنظر، عبد الوهاب محمد الموسوي، *الأزمة الآسيوية: إشكالية النّظام الدّولي الجديد*، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2016، ص37.

المؤسسات التجارية والمالية إلى اختراق اقتصاديات الدول النامية بدعوى مساعدتها على تحرير التجارة الدولية وتمكينها من تذليل معوقات تقدمها وتحقيق تنميتها "المستدامة" عبر مداخل إنسانوية كاذبة. بينما الحقائق تؤكّد رغبة القوى العالمية الكبرى المهيمنة على اقتصاديات العالم، في تصريف بضائعها فيهذه الدول وتحويلها إلى مجرد أسواق لترويج هذه البضائع واستهلاكها محليا. ومن ثم، مكنت السياسية المالية بنوكها التجارية الإقليمية والمحلية ـ عالمية النشاط والحركة ـ من ارتفاع معدلات أرباحها التي تحققها ـ يوميا ـ ومن زيادة نسب الفائدة من نشاطها الائتماني نتيجة سياسات الاقتراض التي فرضتها عليها وشهدت نسقا تصاعديا، "وهو ما مكن رأس مال هذه القوى العالمية من النجاح في إيقاع هذه الدول في فخ المديونية الخارجية" (مرسي، 1990، ص 298). ومن اللافت، أن هذه الدول لم تعتمد، ضمن تقارير سياساتها الاقتصادية والمالية إلى اليوم، على ثقافة تقييم المخاطر وإخضاعها إلى معايير التقييم والمراجعة الموضوعية، سواء تعلق الأمر بمنح الائتمان أو الاقتراض من الخارج أو في تخفيض أسعار الصرف لعملاتها الوطنية؛ فكانت أبرز مخرجاتها هي التدهور الاجتماعي والاستلاب السيادي والانهيارات الاقتصادية والمالية، أي مراكمة الأزمات الداخلية التي عمت جميع القطاعات دون استثناء.

إن التزام الحكومات العربية بهذه السّياسة سواء في إطار ما تسمى باتفاقيات الشّراكة "الأورو. متوسطية" أو "إعلان برشلونة" لسنة 1995، يعزّز التبعية، باعتبار أن مفهوم الاستثمار الأجنبي وفق التعريف الذي صاغه "صندوق النقد الدولي" عام 1977 الذي ينص على أن "الاستثمارات المباشرة والأجنبية هي الاستثمارات المنجزة بهدف الحصول على فائدة بصفة دائمة في مؤسسة تمارس نشاطها في بلاد المستثمر، وهدف هذا الأخير هو كسب سلطة قرار فعلية في تسيير المؤسسة. فالهدف إذًا، هو بسط النفوذ على المؤسسة في البلد المضيف. وهذا يتوافق مع مضمون الفصل 34 من "اتفاق الشراكة" بين تونس والاتحاد الأوروبي الذي يؤكد على "أن يلتزم الطرفان بضمان حرية تنقل رؤوس الأموال فيما يخص الاستثمارات المباشرة الأجنبية في تونس، وكذلك بتصفية وإعادة تصدير منتوج هذه الاستثمارات وكل الأرباح المتأتية منها. كما أشار أحد التقارير الصادر عن "صندوق النقد الدولي" لعام 2017، الذي تم عرضه على "المجلس التنفيذي " في اجتماع غير رسمي في شهر ماي 2016، إلى إلزام الحكومات المتعاونة معه باعتماد سياسة "التقشف" من خلال مراجعة سياسات "التعويض" و"التوظيف" الحكومي، ويطالبها بالشيء ونقيضه.

ووفقا لعديد التقارير المتخصصة في التنمية، خاصة الصادرة عن الأمم المتحدة، فإنّ الفجوات بين دخول الأثرياء والفقراء آخذة في الاتساع دونما توقف في البلدان الغنية والفقيرة معًا". (دو ريفرو، 2016، ص 60). فقد أشار "تقرير تحديات التنمية في المنطقة العربية للعام 2011" إلى وجود ثلاث دوائر من الحرمان في المنطقة العربية، وهذه الدوائر هي عبارة عن "الحلقة المفرغة" في التنمية وتتمثل في:

1. دائرة الحرمان والتهميش الاجتماعي بكل ما فيه من تراجع لكم ونوع رأس المال الاجتماعي من صحة وتعليم ونظم الحماية الاجتماعية.

2.دائرة التّهميش الاقتصادي المعبّر عنه في تراجع فرص العمل المنظمة والمحمية، وتراجع مستوى الدخل والأمن الغذائي نتيجة هيمنة الاحتكار. وكذلك نتيجة تآكل فرص العمل في القطاع العام والخاص المنظم، وتزاحم الشّباب الريفي على فرص العمل الموسمية والمؤقتة في قطاع البناء والخدمات وعجز السياسات الكلية عن مجاراة التغيرات التي وقعت لدى الشباب العربي.

3.دائرة التّهميش السّياسي والحكم بكل أبعادها وخصوصا فيما يتعلق بحوكمة التنمية. فالمؤسّسات السياسية شديدة المركزية لا تعتمد في تنظيمها أو تسييرها الحد الأدنى من الشفافية والمساءلة والمحاسبة. وهذا البناء المؤسّساتي الهش يساهم في تعميق دائرتي الحرمان الاجتماعي والاقتصادي.

لقد وقعت الدول النامية في "فخ العولمة" (بيتر وشومان، 1998) وهيمنة الرأسمالية العالمية قبل أن تبني مؤسساتها السيادية وتركّز بنيتها الاقتصادية الفلاحية والصناعية. وحين يكون دور التكنولوجيا واضحا في تعظيم مصادر الثروة في البلدان الصناعية، فإن التكنولوجيا ذاتها هي التي فرضت علاقة غير متكافئة بين محيطين محورهما الاستغلال وإفرازهما الإهمال، وهنا يبرز التحيّز التكنولوجي في علاقة الناقل المُهيْمن والمنقول إليه المُذعِن"، (البستاني وآخرون، 1992، ص 245)، مستغلة في ذلك حالة الفراغ السياسي وغياب الديمقراطية التي تتميّز بها أنظمة الدول النامية. وما يحدث في الحقل الاقتصادي والسياسي يتم استنساخه في الحقل الثقافي والإعلامي لخلق نمط سلوكي واستهلاكي وقيمي واحد، وهو النمط الغربي الرأسمالي الذي يخدم مصالح الشركات العالمية الناشطة في هذه الحقول. وقبل أن تبني دولة قوية تكون قادرة على الاضطلاع بأدوارها الرئيسية، أصبحت تتبنى التصور الليبرالي، في ميدان البنية الأساسية والتعليمية والصحية...الخ، مما أدى إلى خلق بيئة اجتماعية جديدة سمتها عدم الاندماج الاجتماعي وترْييف المدن (ظاهرة النزوح من المناطق الريفية)، وهيمنة " الاقتصاد اللاشكلي" (غير الرسمي) على قسم كبير من أنشطتها الاقتصادية ومعاملاتها المالية. فقد فقدت سلطتها التأطيرية وقدرتها على التأثير في مسارات التنمية وباتت تعتمد على شرعيات سياسية من خارج أطرها الوطنية، وتحولت فيها العلاقات بين السياسيين من داخل هياكل الدولة والشركات العالمية إلى شبكة من "اللوبيات" (Des loppings) التي تتقاسم أدوار الهيمنة على المجتمع وتؤسس لشرعياتها الجديدة.

إذًا، نتيجة عدم القيام بالمراجعة النقدية لمسارات التنمية في المنطقة العربية، وفق خطط ممنهجة ودراسات علمية، زادت حالات توطين المشاكل الاجتماعية والاقتصادية فيها، وزادت هذه المشكلات و"جمودها" من حجم المديونية الداخلية والخارجية[3] التي لا شك أنه كلما ارتفعت هذه الديون ترسخّت التبعية ووجدت الذريعة للدائنين والقوى الغربية الاستعمارية التحكم باقتصاديات هذه الدول المستهدفة. لهذا، يذهب بعض المحللين إلى أن أسطورة التنمية لا تتعدى كونها أسطورة تساعد الدول المتخلفة على إخفاء أوضاعها التعيسة والدول المتقدمة على إراحة ضمائرها أمام شعوبها المقهورة. وتاريخ بلدان أمريكا اللاتينية وأفريقيا وآسيا منذ استقلالها ما هو إلا سجل للخلل الوظيفي والتهميش الكوكبي الذي لم تتخلص منه بعد، بل مازال يجدد آليات هيمنته دوريا. وهذه المجموعة من الدول الهامشية، والطرفية، والمستبعدة، تشبه الضاحية بالنسبة إلى الحوكمة العالمية" (برتراند، ص 134).

[3] بلغ حجم الدين العام العربي 372 مليار دولار عام 2003، وهو يمثل حوالي 60% من إجمالي الناتج المحلي العربي. أنظر التقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام 2003.

مما لا شكّ فيه، أن التكنولوجيا قامت بدور مهم في الانخفاض التدريجي لوظائف الدخل المتوسط وقطاع الصناعات التحويلية منذ السبعينات من القرن الماضي، لكن ما زاد الوضع تأزّمًا أنّ الشركات العالمية متعددة الجنسيات العملاقة بدأت تتحكم في اقتصاديات الدول النامية وتملي شروطها على حكوماتها دون أن تتحمّل أدنى مسؤولية عن الآثار الاجتماعية والاقتصادية لاقتحامها أسواقها المحلية وتبعيتها لها. إذ " يعدّ التحكم في النظام الاقتصادي عن طريق السوق أثر طاغ بالنسبة إلى مجمل تنظيم المجتمع؛ وهو يعني شيئا ليس أقل شأنا من تسيير المجتمع باعتباره ملحقا للسوق. وبدلا من أن يتجسد الاقتصاد في علاقات اجتماعية، فإن العلاقات الاجتماعية تتجسد في النظام الاقتصادي" (Polanyi, 1944. p.57).

2. العولمة ومؤشّرات تفكيك مقومات التنمية البشرية

يتَفق أغلب المحللين الاقتصاديين والسياسيين والاجتماعيين على أنَ العولمة ليست ظاهرة اقتصادية أو تكنولوجية فقط، وإنَما هي ظاهرة سياسية واجتماعية وثقافية باعتبار أن كل هذه المجالات شملها قانون التبادل العالمي غير المقيد. وينطبق عليها قانون المنافسة الاقتصادية بين الأسواق الوطنية والدولية ووفق أنماط "الهندسة المتغيرة" للترتيبات العالمية الجديدة ولآلياتها في الإشراف والسيطرة عليها. وليست المتغيرات الاقتصادية وحدها التي أصبحت سيئة، بل إنّ الفروقات بين الشّعوب في ميادين شروط الحياة والصحة والتعليم أصبحت مدهشة لقد كان 20 % من الشعوب وهم الأغنى عام 1989 يملكون 83% من الناتج الخام العالمي، لكن هذه النسبة لم تكن سوى 70 % قبل عشرين عاما [4]. فمؤشّرات النمو التي وصلت اليها الدول على الرغم من الاصلاحات الاقتصادية وضعت مزيدا من الضغوط المتصاعدة على التفاوت نظرا الى غياب سياسة اجتماعية شاملة تجلب الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي.

تعد آليات اقتصاد السوق، في ظل العولمة، أهم مصدر لإنتاج الفوضى الاقتصادية والاضطرابات الاجتماعية بدلا من تأسيس الديمقراطية ومعالجة قضايا التنمية الحقيقية. وفي ظل ما يسميها "روبرت هارفي" بـ"الفوضى العالمية" (2003)، عمت حالات التفكك والانهيارات في أغلب دول العالم، وزادت حدة المشاكل المتأصلة في مجتمعاتها مثل: الفقر والهجرة الجماعية والجوع والمرض والديون وعولمة الجريمة، وغياب الوجود الحقيقي لحقوق الإنسان فيه(Harvey, *Disorder* 2003). فنظام السوق يضعف مؤسسات الدولة وهيبتها في المجتمع، ويقلل من دفاعاتها المؤسسية التي تتولى حماية مواطنيها. وهذه الحالة مثلما يرى عديد الخبراء والمحللين من شأنها أن تضعف منظومة حقوق الإنسان وتقوّضها، وهو ما " يجعل الفوضى الاجتماعية أكثر احتمالا" (سميث، 2011، ص 251).

إنّ منطق السوق والنزعة الاستعمارية وحالة التمدن تعتبر مولدات قوية لحالة الاذلال والاستباحة والسخط في مجتمعاتنا. ونعني بالإذلال هنا "الإرغام على المرور بتجربة التشريد أو الاقصاء من مكان يعتقد المشرد ارتباطه به، ويعني الحرمان من الاعتراف بالأمن والحرية والقدرة على التصرف بمحض الإرادة التي اعتادها المرء أو يعتقد في أحقيته بها" (سميث، 2011، ص 29).

ولئن كان الاستعمار في أواخر القرن التاسع عشر هو المصدر الأساسي لإذلال شعوبنا العربية، فإنّه منذ النصف الثاني من القرن العشرين، وانهيار القوى الاستعمارية العسكرية المباشرة، أصبحت سياسات السوق العالمية وقيمه هي المولد الثاني

[4] أنظر تقرير برنامج الأمم المتحدة للعام 1991.

للإذلال. أما المولد الثالث للإذلال فهي تكاليف تعايش الإنسان مع المخاطر والغموض التي تفرضها حالة "التذبذب" العالمي". فلم يكد الناس يتحررون من الجور الاستعماري المباشر حتى وجدوا أنفسهم في مواجهة مع ما هو أشد وقعا وقسوة منه وهي الانهيارات الاقتصادية والتوترات الاجتماعية والاضطرابات السياسية التي أسفر عنها الوجود العالمي "المتحرّر" من القيم الإنسانية.

أشار المفكر والخبير في العلوم الاقتصادية الهندي "أمارتيا كومار سن" (Amartia Kumar Sen) أن الأشخاص يصبحون قادرين على تطوير قدراتهم الذاتية ومجتمعاتهم عندما يكتسبون خمسة أمور وهي: الحريات السياسية والتسهيلات الاقتصادية والفرص الاجتماعية وضمانات الشفافية والأمن الوقائي"[5]. وهذه العناصر كانت دائما حاضرة ضمن تحديات التنمية البشرية المنشودة منذ أكثر من ثلاثة عقود من الزمن. بينما منطق السوق يقوم على مبدأين أساسيين يتعارضان مع أهداف التنمية البشرية وهما:

أ . يؤكد على توفير حرية السوق لأي شخص أو جهة، من داخل البلاد أو خارجها، أكثر من توفير الأمن للفقراء والضعفاء والشباب المهمشين.

ب . يحدد النظام السياسي والاجتماعي والاقتصادي على أنه مجموعة من الآليات لتشجيع سلطة بعض الأفراد والشركات الخاصة، بدلا من أن يكون سبيلا للاعتراف بالحقوق الاجتماعية لمن يعيشون على هامش المجتمع.

كما بيّنت عديد الدراسات الأكاديمية والتقارير الدولية، أنه في ظل العولمة زادت حالات عدم الأمان الاجتماعي والثقافي في مجتمعاتنا، وضعفت مؤسّسات "دولة الرعاية" (l'Etat providence) ونظمها السياسية والاجتماعية والاقتصادية الموجهة لسياساتها التنموية، لأنّ "كلاّ من السّوق الحرة والديمقراطية متنافسان أكثر منهما شريكان" **(**جراي، ص 213)، وتحوّل الناس فيها إلى مجرّد عمال مستهلكين يعملون ليكسبوا قوتهم ويوفروا حاجياتهم المعيشية الأساسية. والعولمة التي تتبنى شعار توحيد الكوكب والمجتمع الإنساني هي نفسها التي تعتمد الوسائل التي تحمل الحروب وإمكانية التفكك" (Morin, p 23)، فأصبحت جزءًا لا يتجزأ من عملية الهدم والبناء والصَياغة وإعادة تشكيل الذَات . الفردية والجماعية . في مجتمعاتنا المعاصرة.

1.2. اتساع قاعدة الاقتصاد اللاشكلي (Informel Economy)

إنّ "الاقتصاد غير الرسمي" أو ما يسميه البعض بـ"اقتصاد الظل" أو الخفي، تنبت فيه جميع أشكال عمليات الفساد والجرائم الاقتصادية المنهكة والمضرة بالتنمية، حيث تنتشر فيه كل أنواع البيع والشراء من أبسط السلع إلى قوة العمل إلى أكثرها تعقيدا (المخدرات والأسلحة..) دون أن تخضع إلى أية ضوابط قانونية أو مراقبة من مؤسسات الدولة الرسمية الردعية. فهذا الشكل من الاقتصاد لا يخضع إلى رقابة مؤسسات الحكومة ولا تدخل مدخلاته ومخرجاته في حسابات المالية العمومية للدولة. وباعتباره لا يخضع لأية رقابة رسمية ولا يعترف بتشريعات الدولة المنظمة للحياة الاقتصادية، فإنه يعتمد السرية في عملية تدوين أنشطته، إذ لا يعتمد دفاتر ولا يمسك وثائق تضبط عملياته المختلفة (شراء وبيعا وتوظيفا).

[5] أنظر، أمارتيا سن، تقرير التنمية البشرية لعام 1999، ص 10.

ويعد هذا الشكل من الاقتصاد (ظاهرة اقتصادية حديثة) من أبرز الظواهر التي اتسعت قاعدتها المادية والبشرية في ظل العولمة. وهذه الظاهرة هي مؤشر على عدم وضوح سياسة الدولة في التنمية وفشلها في مقاومتها؛ حتى بات متوسط التشغيل لهذا القطاع يتراوح بين 60% إلى 80% من نسبة التشغيل في العالم الثالث (Latouche, 1991, p. 34)،أما في تونس فقد بلغت نسبته حوالي 37,8% حسب بعض الدراسات. كما أدت العولمة إلى ظواهر اجتماعية لا تقل خطورة عن اقتصاد الظل مثل ظاهرة النزوح والهجرة غير النظامية وتريف المدن بشكل لافت في أغلب الدول العربية باستثناء منطقة الخليج.

فمن أبرز مؤشّرات العولمة ومخرجاتها الانتكاسويّة في بلداننا العربية هي أن السياسات الاقتصادية الليبرالية التي أصبحت تعتمدها قد أدت إلى انخفاض الطاقة الاستيعابية للقطاعات الاقتصادية الأساسية مثل: قطاع الزراعة والصناعة والقطاع العام. وعلى الرغم من التزام هذه الدول بـ"الإصلاحات الهيكلية"- خاصة بعض دول المغرب العربي- من أجل تقليص دور القطاع العام في التشغيل والاعتماد على القطاع الخاص لإيجاد فرص العمل، فإن استجابة القطاع الخاص كانت أضعف مما كان متوقعا في هذا الشّأن. إذ تشير تقارير "البنك الدولي" أن العاملين في الاقتصاد غير المنظم أو اللاشكلي في بلداننا باتوا غير محميين قانونيا وبدأت أجورهم في تراجع ملحوظ منذ نهاية الثمانينات من القرن الماضي. وأهم سمة من سمات سوق العمل في البلدان النامية أن معظم العاملين في مؤسسات القطاع الخاص لا ينعمون سوى باستقرار هش وينقلون من عمل إلى آخر تبعا للضغوط التي يتعرضون لها مثل عمليات التخفيض في الأجور والتسريح أو الفصل عن العمل، إضافة إلى حالات الإفلاس التي طالت عديد المؤسسات الصناعية والتجارية.

إنّ معاهدة التجارة الحرة بين دول العالم الثالث والدول الصناعية أدت " في النهاية إلى عجز بلدان العالم الثالث على تطوير المبادلات جنوب- جنوب[6] التي قد تسمح لهم بالخلاص جزئيا من هذه البنية العمودية للاقتصاد العالمي القائمة على عدم تكافر الفرص في التنمية. ولم يعد لدى طابور قيادة هذه الدول ابتداء من مديري المؤسّسات وانتهاء بالرؤساء ووزرائهم إلا كلمة واحدة يطلقونها من أجل ضمان التكيف مع هذه التغيرات وكسب التأييد من قبل "مواطنيهم" أو بالأحرى "رعاياهم" وهي واجب التضحية بلا انقطاع" (هانس وشومان، ص 29.) وفي ظل هيمنة قيم العولمة وأخلاقياتها أصبحت كل مقاومة لخصخصة العالم تجابه باللعنة (زيغلر، 2004، ص 223.) من قبل"سادة العالم الجدد" (زيغلر، 2004).

لقد أشارت عديد التقارير والدراسات الاقتصادية إلى أن الوضعية الحالية لاقتصاديات الدول النامية، ومنها العربية، تتميز بالارتفاع الكبير في نسبة العمل "غير المهيكل" (non qualifié) الذي يصل أحيانا إلى 70% في بعض الدول، ويستوعب نسبة كبيرة من الشباب المتعلم (حوالي 80%) وغير المتعلم. فقد أعطت السياسات التنموية الأولوية للكهول في الشغل وتركت الشباب يواجهون مصائرهم بأنفسهم في عالم الشغل. وتشير الأدلة إلى أن آفاق الشباب في المنطقة العربية تتعرض الآن أكثر من أي وقت مضى إلى خطر الفقر والركود الاجتماعي وفشل الحكم والاقصاء؛ فباتت هذه الظواهر كلها متفاقمة نتيجة عنف الجسم السياسي وهشاشته.

[6] لا تتجاوز نسبة التجارة البينية بين الدول العربية 8 % من إجمالي التجارة الخارجية، بحسب ما ورد في التقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام 2003.

منذ عام 1996 تمكنت المنظمة العالمية للتجارة والمؤسسات المالية الدولية والاتحاد الأوروبي من فرض سياسة "إعادة الهيكلة" واعتماد منوال التنمية الرأسمالي الليبرالي. وأبرمت الدول العربية منفردة عديد الاتفاقيات التجارية والصناعية والثقافية شكلت نقلة مهمة من الاقتصاد الوطني الموجه والمستقل نحو مرحلة التحرير والخوصصة والانخراط الفعلي في سياق عولمة الاقتصاد والتنمية عموما. حيث "يتمثل عدم التقيد بالرسميات أو النظم أحد خصائص العمالة في المنطقة العربية، ويعمل الشباب بأعداد كبيرة في هذا القطاع غير الرسمي؛ حيث الوظائف غير مستقرة، وتعرض أجورا منخفضة وظروف عمل سيئة. على سبيل المثال، خلال أعوام 2007.2000، وظف 75% من الداخلين الجدد في سوق العمل المصرية في القطاع غير الرسمي، وهي قفزة مذهلة من 20% فقط أوائل السبعينات من القرن الماضي"[7].

في تونس مثلا، ومنذ ابرامها " اتفاقية الشّراكة مع الاتحاد الأوروبيفي 17 جويلية1995، وبحسب ما أشارت إليه عديد التقارير الاقتصادية، أدت الاستثمارات الخارجية فيها - غير المتوازنة - إلى تعميق الهشاشة في اقتصادها الوطني، حيث أصبح الرّأسمال الأجنبي يتحكم في أكثر من 54% من إجمالي صادراتها منذ سنة 2008. كما تمكّن المستثمرون الأجانب من التغلغل في نسيج اقتصادها، ومن السّيطرة على أهم قطاعاته الحيوية والاستراتيجية (الميكانيكية والكهربائية 87%) والنّسيج والنفط والفسفاط...الخ. كل ذلك، تم نتيجة إتّباع سياسة الخوصصة وتحرير الأسعار والإعفاءات الضريبية لهؤلاء المستثمرين دون النّظر إلى تبعاتها وآثارها الاقتصادية والاجتماعية السّلبية حاضرا ومستقبلا.

2.2. العولمة وأزمة التّشغيل للشباب

تعتبر مشكلة البطالة في منطقتنا العربية من أبرز القضايا المستعجلة التي تحتاج إلى المعالجة الاستراتيجية وتتوقف عليها التنمية البشرية، وهذه المشكلة تمس جميع المنطقة العربية دون استثناء. لقد كانت البطالة في عدد محدود من الأقطار العربية، ولكنها أصبحت اليوم عامة تشملها جميعا دون استثناء خاصة بعد أن تراجعت قدرة الحكومات والقطاع العام على التوظيف"[8].وأصبحت قضية بطالة الشباب من أهم المسائل التي تثير أسئلة معقدة ومتشابكة حول طبيعة العلاقة بين العولمة والتنمية البشرية ومآلاتها في المستقبل، باعتبار أن بطالة الشباب الدائمة أو الوقتية - خاصة لأصحاب الشهاد العليا - تترتب عنها تكاليف باهظة على مستوى التنمية في مختلف أبعادها الاجتماعية والاقتصادية.

فإلى جانب أنها تخل بقابلية الاستخدام لهذه الطاقات الشبابية وتوظيفها بشكل جيد في النهوض بالمجتمع، فإنها بالنسبة إلى الدولة تعني أن الاستثمارات في مجال التعليم والتدريب قد ذهبت سدى. كما قد تؤدي مستويات البطالة المرتفعة والمتزايدة بين الشباب إلى عدم الاستقرار الاجتماعي وإلى ازدياد تعاطي المخدرات وارتكاب الجرائم، والرفع من مستويات الفقر"[(9)]. ويعتبر التشغيل من أهم التحديات التي تواجهها التنمية البشرية في منطقتنا العرية، باعتبارها تعاني معدلات بطالة من بين الأعلى على

---

[7] أنظر تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2016، الشباب: آفاق التنمية الإنسانية في واقع متغير في المنطقة العربية، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

[8] منظمة العمل العربية، موجز التقرير العربي الأول لمنظمة العمل العربية حول: التشغيل والبطالة في الدول العربية؛ نحو سياسات وآليات فاعلة، القاهرة، يوليو/تموز 2008.

[9] مؤتمر العمل الدولي، الشباب: سبل الوصول إلى العمل اللائق، الدورة 93، 2005.

المستوى العالمي. وتفشي ظاهرة البطالة في صفوف الشباب، وبحسب عديد الخبراء في الاقتصاد والاجتماع، فإنها تعود إلى أسباب عديدة من أهمّها: فشل برامج التنمية في العناية بالجانب الاجتماعي بهذه الفئة بالقدر المناسب، وتراجع الأداء الاقتصادي، وغياب القوانين المحفزة على الاستثمار والضامنة لحقوق الشباب في الحصول على فرص العمل، وإلى تراجع دور الدولة في توجيه السياسات التنموية وانتقالها إلى اقتصاد السوق الذي ظهرت فيه قيم وضوابط عمل جديدة تقوم على قواعد أخلاقية مغايرة أهمها منطق " السّلْعنة" (marchandisation) الذي شمل الاجتماع والاقتصاد والثقافة والسياسية...الخ.

بلغ عدد الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 12 و24 سنة حوالي 1.5 مليار، وأكثر من 1.3 مليار منهم يعيشون في البلدان النامية" (World Bank, 2006). لذلك، فإنّ إقصاء الشباب يشكل أحد التحديات الهائلة ضمن أجندة التنمية في هذه الدول. كما أن أكثر من ربع الشباب حول العالم من الذين تبلغ أعمارهم بين 15 و24 عاماً يعتبرون "غير ناشطين"، وتصل المعدلات أقصاها في أوروبا، وآسيا الوسطى ومنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا" (World Bank, 2013). ومنذ عام 2011، بدأت مخرجات هذه السياسات تتحول إلى حركات شبابية تتحدى الوضع القائم في منطقتنا العربية وفي العالم كله. ولم تكن هذه الاحتجاجات الشعبية مطالبها من أجل التوظيف فقط، وإنما تطالب بتغيير النظم والسياسات الاقتصادية والمالية التي سببتها لها هذه الأزمات من أجل تحقيق العدالة والحرية والكرامة، فهي تلقي الضوء على أن الشباب أصبح محبطا نفسيا وناقم على سياسات الدولة التي كانت سببا في تهميشه اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا.

كما يمثل الشباب قوة بشرية مهمة في منطقتنا العربية، إذ ارتفع عددهم في العقود الماضية بشكل لافت في جميع الأقطار العربية. ونتيجة لذلك، ارتفعت أعداد القوى العاملة بمعدل سنوي بلغ 2,7% حسب تقارير صندوق النقد الدولي. كما ساهم الانخفاض في معدلات وفيات الرضع وارتفاع معدلات الولادة في ارتفاع أعداد الشباب الذين باتوا يشكلون قوة ضغط على سوق الشغل في بلدانهم. وفي كل عام يزداد عدد الشباب الأفضل تعليما والباحثين عن عمل، بأعمار تتراوح بين 15 و29 سنة، ممن يدخلون سوق العمل راغبين في الحصول على وظائف تكفل لهم كرامتهم وتحقق لهم آمالهم في الاندماج والاستقرار الاجتماعي. لكن مثل هذه الآمال لم تتحول إلى واقع، إذ فشلت سياسات الحكومات العربية، دون استثناء، في وضع برامج تنموية تمكنهم من الحصول على فرص عمل تستجيب لمؤهلاتهم التعليمية. وبحسب تقرير "منظمة العمل الدولية" [10] بلغت نسبة البطالة في الوطن العربي في العام 2012، حوالي 23,2% بالمقارنة مع المتوسط العالمي الذي يبلغ 13,9%.

يؤكد المهتمون بهذا الحقل أن تنمية الموارد البشرية تعتبر الإنسان جزءا لا يتجزأ من التنمية الاقتصادية (طبارة، 1987) لذلك لا نبالغ إذا تبنينا مقولة " أنْسَنة التنمية البشرية" لكونها تتجه في المقام الأول نحو الإنسان وتنميته جسديا ونفسيا وعمليا وزيادة خبراته وتأهيله تأهيلا مناسبا، مع إشباع حاجياته الصحية والتعليمية وصيانة حقوقه المدنية. وليس هناك شك في أن إكراهات العولمة، واحتكار الشركات العملاقة لمعظم الإنتاج الاقتصادي العالمي، وإجبار الدول العربية على التعامل الاقتصادي الدولي في ظل شروط العولمة وخصخصة الأنشطة الإنتاجية الاقتصادية في سياق نظام السوق المنفلت من رقابة الدولة التي انحسر دورها في توفير البيئة القانونية واللوجستية للاستثمارات الخارجية لهذه الشركات دون شروط أو تكاليف

[10] أنظر تقرير منظمة العمل الدولية: توليد الفرص في الاقتصادات العربية: الملاحة في جو عاصف، 2014.

مادية، كلها عوامل ساهمت في كبح مسيرة التنمية البشرية في الوطن العربي. علما وأن المنطقة العربية بموقعها الجيو. استراتيجي المتميز وبثرواتها الطبيعية المهمة على المستوى العالمي، تشكل مركز تنافس وصراع دولي، لذلك، كانت دائما منطقة تنازع وصراع بين القوى الخارجية المستفيدة من اقتصاد العولمة.

ومن المفارقات التاريخية الصارخة في منطقتنا العربية، هي أنه بعد أن كان تحقيق التوظيف الكامل هدفا استراتيجيا للدولة الوطنية بعد استقلالها، وتدور حوله شعارات سياساتها التنموية في بعديها الاقتصادي والاجتماعي، لم يعد الآن هذا الاستحقاق من اهتمامات الحكومات العربية على الرغم مما نجم عن هذه العملية الارتدادية من اضطرابات سياسية وانتفاضات شعبية دورية. ونتيجة لسياسات التبعية التي سلكتها الأنظمة العربية، ارتفعت نسبة البطالة في صفوف الشباب وخريجي التعليم العالي وعمليات التفقير في المجتمع العربي، حتى أصبح الإنسان العربي منشغلا في البحث عن قوته اليومي أكثر من اهتمامه بالبحث عن حقوقه، وهذا الأمر خلق فراغا مهولا في حلقة الاتصال بين التنمية وحقوق الإنسان.

على الرّغم من فشل هذه الدول، على مدى عقدين من الزمن، في معالجة أسباب أزماتها الاجتماعية والاقتصادية معالجة حقيقية وفق مصالحها الوطنية، مثلما أكدت عديد التقارير الإقليمية والدولية[11]، فإنها مازالت تعتقد أن إضفاء المرونة على أسواق العمل وتنقيتها من تدخلها أو توجهها، ومن خلال الضغط على نقابات العمال وإطلاق آليات السوق والاندماج في الاقتصاد العالمي، كل ذلك سيؤدي، وعلى نحو تلقائي، إلى القضاء على البطالة. فباتت هذه الدول تعاني مما تسمى بـ "البطالة الهيكلية" (Le chomage structurelle)، وهي التعطل الذي يصيب جانبا من قوة العمل بسبب تغيرات هيكلية تحدث في الاقتصاد الوطني، وتؤدي إلى إنتاج حالة من عدم التوافق بين فرص التوظيف المتاحة في البلاد وبين مؤهلات العمال وخبراتهم أو الباحثين عن الشغل. فالرأسمالية مثلما ينعتها البعض ليست إلا "مصنعا للتّفتيت" باعتبارها تولد الكثير من عدم الأمان في المجتمع، أي أنها، دائما غير مستقرة ونزاعة إلى الأزمات" (روبيرتس وهايت، 2004، ص 16) ونتيجة هيمنتها على المشهد الاقتصادي العالمي، أصبح عدم اليقين ميزة المسرح الدّولي الوليد (Badie, , 1999, p. 20).

الخاتمة

أدّت المقاربة "الليبرالية الجديدة" أو العولمة إلى فرض سياسات اجتماعية واقتصادية وثقافية تنعدم فيها أية مشاركة فعلية لقوى المجتمع المدني في ضبط سياسات الدول العربية في التنمية، وإلى تحرّر أصحاب النّفوذ في هياكل الدولة ومن خارجها من أية رقابة أو مساءلة من قبل المجتمع. لقد ساهمت هذه الأيديولوجيا التي ترفع شعارات جذابة مثل "إعادة الهيكلة" و" الإصلاح" و" التنمية المستدامة" وغيرها إلى تضييق هامش التمتع بحقوق الإنسان الضامنة لكرامة الإنسان في هذه الدول. ففي ظلّ السياسة التنافسية للرّساميل العالمية، تفكّكت اقتصاديات الدول العربية، ونتجت عنها عدة آثار سلبية على مستوى حقوق الإنسان العربي في التشغيل والتعليم والصحة والحماية الاجتماعية...الخ. ومنذ أن أعلنت واشنطن (بعد حرب الخليج الأولى عام 1991) عن قيام "نظام عالمي جديد" صارت هذه العبارة تستخدم للدّلالة على الآلية العالمية الجديدة للرأسمالية والامبريالية العالمية لإدارة الشؤون الدولية. وهي الآلية التي تتوافق مع المصالح الجديدة لـ"العولمة" (Mondialisation). هذه

[11] أنظر مثلا "التقرير الدولي حول التنمية الإنسانية"، والتقرير السنوي الصادر عن "برنامج الأمم المتحدة للتنمية"(PNUD) باعتبارها هيئة رسمية تابعة لمنظمة لأمم المتحدة (ONU).

العولمة التي تؤسس إلى "نظرة تابعية" (Zarifian, 1999, p. 3) للعالم الغربي ولمؤسساته الاقتصادية الرأسمالية التجارية والمالية الكبرى. فبدا العالم "المُبْرَل" اليوم، مثلما يذهب البعض، وكأنَه "سلسلة من الجزر التي تنعم بالرَخاء والثروة في محيط من الشعوب المُشرِفة على الموت". (زيغلر، ص 27)

إنّ الضغوط التي تمارسها العولمة للترفيع من الضرائب في هذه الدول، وللتخفيض من مستوى دخل مختلف الفئات الاجتماعية فيها، أدت إلى تراجع كبير في مستوى معيشتهم وعمقت ظاهرة التفاوت وعدم المساواة بينهم بشكل لافت وغير مسبوق منذ استقلالها. لقد خضعت هذه الدول إلى تحولات متسارعة أدت إلى القذف بمجتمعاتها المحرومة من التنمية في مختلف أوساطها الجغرافية (الرّيف والحضر) وفئاتها الاجتماعية إلى التهميش والتفقير، فكانت عبئا إضافيا عما تعانيه هذه الشعوب من أزمات واختناقات على جميع المستويات (التشغيل والبيئة والسكن...).

هكذا، تبدو لنا أنّ العلاقة الجديدة بين تنمية الموارد البشرية والعولمة تقوم على التَماثل بين منطقين متعارضين. فلكلّ منهما وسائله وأهدافه، ولا يمكن لأحدهما أن يهيمن على المشهد المجتمعي إلاّ بموت الآخر، والاستبعاد والتَهميش في المجتمع الإنساني ليسا بنتيجة عرضيّة، وإنّما هما في صلب منطق العولمة التي تسعى قواها إلى تفكيك البنى السّياسية والاقتصادية والاجتماعية القائمة في الدولة من أجل استيعابها بصورة أفضل ووفق منطقها الخاص.

قائمة البيبليوغر افيا

- أزوالدو دو ريفرو، 2016، *أسطورة التنمية وقوى التدمير الخفية؛ انقراض العالم الثالث*، ترجمة فاطمة نصر، اصدارات سطور الجديدة، مصر.
- أولريش بيك، *ماهي العولمة ؟*، ترجمة أبو العيد دودو، الطبعة الثانية منشورات الجمل، بيروت .لبنان.
- باسل البستاني وآخرون، 1992، النظام الدولي الجديد: آراء ومواقف، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.
- برتران بديع، 2015، زمن المذلولين: باثولوجيا العلاقات الدولية، ترجمة جان ماجد جبور، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت.
- جان زيغلر، 2004، سادة العالم الجدد، ترجمة محمد زكريا اسماعيل، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت-لبنان.
- جون جراي، الفجر الكاذب: أوهام الرأسمالية العالمية.
- دينيس سميث، 2011، الأجندة الخفية للعولمة، ترجمة علي أمين علي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، الطبعة الأولى.
- رياض طبارة، 1987، تنمية الموارد البشرية وأبعادها السكنية في الوطن العرب، بحث نشر ضمن أعمال ندوة تنمية الموارد البشرية في الوطن العربي، دار الرازي، الكويت.
- عبد الوهاب محمد الموسوي، 2016، الأزمة الآسيوية: إشكالية النّظام الدّولي الجديد، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- فؤاد مرسي، 1990، *الرأسمالية تجدّد نفسها*، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

- محمد عابد الجابري،1997، *قضايا في الفكر المعاصر*، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت .لبنان، يونيو.
- هانس بيتر مارتن وهارالد شومان، 1998، *فخ العولمة: الاعتداء على الديمقراطية والرفاهية*، ترجمة عدنان عباس علي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت.

- Albala (Nuri), 1999, "Le rôle des citoyens dans l'élaboration de la mondialisation, actualité et perspectives " in, Jean-Pierre Michiels (dir), *Mondialisation et citoyenneté*, Paris, L'Harmattan.
- Bertrand Badie, 1999, *Un monde sans souveraineté : Les Etats entre ruse et responsabilité*, L'espace du politique, Paris, Fayard.
- François Partant, 1982, *La fin du développement. Naissance d'une alternative* ? Paris, Eds la Découverte.
- Karl Polanyi, 1944, *The Great transformation: The political and Economic origins of our time*, Boston.
- Philippe Zarifian, 1999, *L'émergence d'un peuple-monde*, politique d'aujourd'hui, Paris, P.U.F.
- Robert Harvey, 2003, *Global Disorder; America and the threat of world conflict*.
- Serge Latouche, 1991, *La planète des naufragés*, Paris, La découverte.

Romanization of Arabic Bibliography

- Basil Al-Bustani and others, 1992, al-nẓām al-dūlī al-ǧdīd: arāʾ ūmwāqf [The New International Order: Views and Positions], House of General Cultural Affairs, Baghdad.
- Riyad Tabbara, 1987, tnmīẗ al-mwārd al-bšrīẗ ūʾabʿādhā al-sknīẗ fī al-ūṭn al-ʿrb [Human Resources Development and its Residential Dimensions in the Arab World]. A Research published within the proceedings of the Symposium on Human Resources Development in the Arab World, Dar Al-Razi, Kuwait.
- Abdul-Wahhab Muhammad al-Musawi, 2016, al-ʾazmẗ al-ʾāsīwyẗ: iškālīẗ al-nwẓām al-dwūlī al-ǧdīd [The Asian Crisis: The Problem of the New International Order], Dar Al-Manhaj for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
- Fouad Morsi, 1990, al-rʾasmālīẗ tǧdwd nfshā [Capitalism Renewing Itself], World of Knowledge Series, National Council for Culture, Arts and Literature, Kuwait.
- Muhammad Abed Al-Jabri, 1997, qḍāīā fī al-fkr al-mʿāṣr [Issues in Contemporary Thought], Center for Arab Unity Studies, Beirut - Lebanon, June.

The Pedagogy of the Competencies Approach and its Impact on Group Dynamics in the Physical Education and Sports Class; A field Study of some Secondary Schools of Djelfa

Salah Eddine Amar Chamekh[1]; Aziz Aziz Fairuz[2]

[1] Higher Institute of Sport and Physical Education of Ksar-Said. Tunisia

[2] Higher Institute of Sport and Physical Education of Gafsa. Tunisia

Email 1 : chamekhsalah.11@gmail.com

Email 2 : fairouz.kyranis@yahoo.com

Received	Accepted	Published
3/11/2022	9/12/2022	31/12/2022

DOI: 10.17613/6drg-5x74

Abstract

The subject of our research revolves around a basic axis, which is the dynamics of the group "social interaction". during the physical education and sports class in light of the competency approach. The researcher used the descriptive approach for its suitability with the problem of the study. The research sample included 47 students and 37 professors. To achieve the goal of the study, we studied the students in the different interactive social situations that they live in while practicing physical activity, using the “Moreno” scale for social interaction, “the symmetric test” in addition to the use of observation by participating in work and play situations. As for the statistical methods, the researcher used both the mean Calculation, standard deviation, and percentages, where the researcher concluded that physical education and sports considering the competency approach have a positive relationship on group dynamics.

Keywords: Group Dynamics, Competency Approach, Physical Education, Sports Class

بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات و أثرها على دينامية الجماعة في حصة التربية البدنية والرياضية؛ دراسة ميدانية لبعض ثانويات مدينة الجلفة

صلاح الدين عمر شامخ [1]؛ عزيز عزيز فيروز [2]

[1] المعهد العالي للتربية البدنية والرياضية بقصر سعيد. تونس

[2] المعهد العالي للرياضة بقفصة. تونس

الايميل1: chamekhsalah.11@gmail.com

الايميل2: fairouz.kyranis@yahoo.com

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/11/3	2022/12/9	2022/12/31

DOI: 10.17613/6drg-5x74

ملخص

موضع بحثنا يدور حول محور أساسي وهو ديناميكية الجماعة "التفاعل الاجتماعي" أثناء حصة التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمته ومشكلة الدراسة، حيث شملت عينة البحث 24 تلميذ و37 أستاذ. ولتحقيق الهدف من الدراسة قمنا بدراسة التلاميذ في الوضعيات الاجتماعية التفاعلية المختلفة التي يعيشونها أثناء ممارس النشاط البدني الرياضي، باستعمال مقياس "مورينو" للتفاعل الاجتماعي "الاختبار السيسيومتري" إضافة إلى استعمال الملاحظة بالمشاركة في مواقف العمل واللعب. أما عن الأساليب الإحصائية استخدم الباحث كل من المتوسط لحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية حيث توصل الباحث إلى أن للتربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات علاقة ايجابية على ديناميكية الجماعة.

الكلمات المفتاحية: ديناميكية الجماعة، المقاربة بالكفاءات، حصة التربية البدنية والرياضية

مقدمة

يعتبر التدريس عملية تربوية هادفة، يتم بواسطتها تطوير أجيال الامة وتوجيه نموها الفكري والعاطفي والحركي والاجتماعي لتصبح مؤهلة للقيام بأدوارها الحياتية المتنوعة.

فهو عملية اجتماعية انتقائية يتفاعل فيها كافة الافراد. فالعملية التعليمية عبارة عن منظومة متفاعلة المكونات يؤثر ويتأثر كل عنصر فيها بالعناصر الأخرى فهي عملية معقدة ومركبة لا يمكن عزل جانب واحد منها عن الجوانب الأخرى ومن بين هذه المتغيرات المتفاعلة على نحو ديناميكي نجد ظروف الخاصة بالمعلم والمتعلم وطريقة التدريس والظروف التعليمية والمادة الدراسية.

إن ما يجب أن يؤمن به المربي، عندما يتعلق الأمر بالحديث عن المقاربة بالكفاءات وديناميكية الجماعة في الحقل التربوي - هو أن بناء المناهج باعتماد هذه المقاربة لم يكن محض مصادفة وإنما جاء استجابة لمواكبة التطور السريع للمعارف وتقدم تقنيات الإعلام والاتصال التي تؤثر تأثيرا واضحا على مظاهر الحياة البشرية، فكان لزاما على المدرسة أن تبني مناهج جديدة تجعل المتعلمين يتعلمون كيف يؤدون دورهم في نظام اجتماعي معقد وأن يتعلموا – أيضا – كيف يتعلمون بصفة دائمة ومستمرة.

وإدراكا لما للمدرسة من مسؤولية في تزويد المتعلمين بالأدوات التي تمكنهم من توظيف معارفهم ومواجهة وضعيات - مشكلة - ذات دلالة تتطلبها الحياة المعاصرة؛ فقد تم تجاوز التصور الكلاسيكي للبرامج التعليمية الجاهزة التي تقدم محتويات المواد على شكل مجزئا دون أي ربط بينها، إلى مقاربة «منهاجية» دينامية، دائمة تضفي الانسجام على مخططات تكوين التلاميذ، وتمنح معنى للتعلمات، وتمكن المتعلمين من بناء كفاءات ومعارف أوسع، دائمة ووجيهة، يمكن تجنيدها في مجالي الحياة والعمل.

1- الإشكالية

إن التربية البدنية والرياضية تهدف في جوهرها إلى جعل الفعل التربوي بمضامينه العلمية والثقافية يتلاءم والمتغيرات المتلاحقة ليعد مواطن الغد ويجعله إيجابي التفكير والفعل، قادرا على التكيف والتفاعل السريع داخل الجماعة.

مواطن الغد الذي يؤمن بالعمل قيمة وبالتفوق ميزة وبالإبداع فضيلة في مجتمع أساسه التلازم بين الحرية والمسؤولية والإنتاج والإتقان.

وعلى العموم، إن أساس المقاربة بالكفاءات يتمثل في تكوين متعلم لا يكتفي بتلقي العلم واستهلاك المقررات، بل ينبغي أن يكون مفكرا باحثا، منتجا ومبدعا، قادرا على تحمل المسؤولية، فاعلا في حياته الفردية والجماعية.

تعتبر الجماعة جزآ من نسيج هذا المجتمع، أي أنها الصورة المصغرة للمجتمع الكبير الذي بدوره يضم عدة مراحل عمرية من بينها: المراهقة التي يتعرض فيها الفرد إلى مشاكل نفسية قد تتطور إلى تغيرات واضطرابات التي تنعكس على سلوكياته

النفسية الاجتماعية. فالجانب الاجتماعي يلعب دورا كبيرا في التنشئة الاجتماعية للمراهق، وبناء الجماعات بين الأفراد، زيادة حيث يمكن علاقات الأخوة والاحترام والتعاون وكيفية اتخاذ القرارات الجماعية.

إن تأثيرا لجماعة سيزداد كلما تقدم الطفل في السن، ففي مرحلة المراهقة والطفل يواجه تطورا نفسيا بيولوجيا نجده يسعى للبحث عن وسيلة يجد من خلالها الأمان. *(LEMAY, 1984, p.12)*

ومهما كان فان نظرية ديناميكية الجماعة ترى أن الموقف الاجتماعي له أهمية بالغة لأن عملية التعلم إنما تتم في موقف اجتماعي ونفسي له صفات الحيوية والتفاعل والحركية وعملية التفاعل هذه هي عملية تعديل في سلوك الفرد أو في طريقة فكيره واتجاهه نتيجة مروره بتجربة تكسبه خبرة جديدة، وتلك التجربة لا يمكن أن تتم في فراغ، ولكنها تحدث في موقف اجتماعي. *(LEMAY, 1984, p.12)*

وعلى سياق ما سبق وبعد عرض هذه المتغيرات، يتبادر في أذهاننا الإشكالية التالية:

-هل تؤثر حصة التربية البدنية والرياضية على ديناميكية الجماعة في ظل المقاربة بالكفاءات؟

ويندرج تحت هذا السؤال تساؤلات فرعية هي:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أساتذة التربية البدنية والرياضية حول استخدام بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ المرحلة الثانوية في التفاعل الاجتماعي أثناء حصة التربية البدنية والرياضية؟

3-هل تتأثر علاقة العمل خلال حصة التربية البدنية والرياضية باللعب بين تلاميذ المرحلة الثانوية؟

2-الفرضيات

الفرضية العامة

تؤثر حصة التربية البدنية والرياضية على ديناميكية الجماعة في ظل المقاربة بالكفاءات.

الفرضيات الجزئية

1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أساتذة التربية البدنية والرياضية حول استخدام بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

2-توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ المرحلة الثانوية في التفاعل الاجتماعي أثناء حصة التربية البدنية والرياضية.

3- تتأثر علاقة العمل خلال حصة التربية البدنية والرياضية باللعب بين تلاميذ المرحلة الثانوية.

3- أهداف الدراسة

-معرفة آراء أساتذة التربية البدنية والرياضية حول استخدام بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

-معرفة مدى تأثير مادة التربية البدنية والرياضية على ديناميكية الجماعة في المرحلة الثانوية.

- الكشف عن دور الألعاب في بناء الجماعة بين تلاميذ المرحلة الثانوية.

- دراسة خريطة العلاقات داخل القسم لتحديد المكانة الاجتماعية الممنوحة.

4- أهمية الدراسة

إن من أولى المهمات الأساسية لحصة التربية البدنية والرياضية بالمدرسة هو سقل وتهذيب شخصية التلميذ وخلق الانسجام التام بين البناء الحركي والسلوكي وتكوين العلاقات الاجتماعية السليمة بين التلاميذ، وتعتبر النشاطات الرياضية ذات أهمية كبيرة، فممارستها تشكل حالة تشويق التلميذ. (حيمود أحمد، 2009-2010، ص25)

ومن هنا تبدأ أهمية الدراسة من خلال نظرية ديناميكية الجماعة حيت انها ستميط اللثام عن واقع نفسي اجتماعي يعيشه المربي والتلميذ خلال حصة التربية البدنية.

5- مصطلحات البحث

5-1- المقاربة بالكفاءات

هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختبار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف الحياة. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2005، ص07)

5-2- التربية البدنية والرياضية

هي مظهر من مظاهر التربية، تعمل على تحقيق أغراضها عن طريق النشاط الحركي المختار الذي يستخدم بهدف خلق المواطن الصالح الذي يتمتع بالنمو الشامل المتزن من النواحي البدنية والنفسية والاجتماعية حتى يمكنه التكيف مع مجتمعه ليحيا حياة سعيدة تحت إشراف قيادة واعية. (عبد الحميد شرف، 2000، ص25)

5-3- الجماعة

إن تعريف الجماعة ليس بالسهل أو البسيط، فالجماعة شيء معقد بالدرجة الكبيرة فعلى سبيل المثال، قد يتم اعتبار فريق كرة القدم أو الطائرة وغير ذلك من الفرق أنها جميعا جماعات، ولكن ليس بالضرورة أن كل مجموعة من الأفراد تشكل جماعة فالدليل الذي يحدد سمات الجماعة هو وجود تفاعل بين أفرادها بحيث يرى أفراد الجماعة على أنها وحدة متكاملة ومتميزة عن الجماعات الأخرى، الذين يريدون تحقيق أهدافهم الفردية والجماعية. (إخلاص محمد عبد الحفيظ، مصطفى حسين باهي،2001، ص20)

4-5- ديناميكية الجماعة

تعرف دينامية الجماعة على أنها:"... مجموعة من الظواهر النفسية – الاجتماعية التي تتكون داخل الجماعات الأولية والقوانين التي تتحكم فيها" *(MUCCHEILLI,1980, p.16)*.

6- المنهجية والأدوات

6-1- الدراسة الاستطلاعية

تعتبر المرحلة التحضيرية خطوة هامة في البحوث الاجتماعية وترجع أهميتها في كونها ترسم المنهج السليم للبحث المراد إنجازه، ومهدت لنا هذه المرحلة الأساليب المنهجية التي مكنتنا بواسطتها معالجة الاشكال، بالإضافة إلى استبعاد بعض العوامل والظروف غير المرغوب فيها، وقد شملت هذه المرحلة عدة خطوات نلخصها فيما يلي:

- **الاتصال بالمسؤولين:** ونقصد إدارة المؤسسة التي اخترناها حقلا لدراستنا، والهدف من هذا هو شرح موضوع الدراسة، ووضع اللمسات الأولى للبحث.
- **الملاحظة المباشرة:** تعتبر المعطيات والبيانات الكيفية أداة مهمة لتدعيم الدراسة، ولكي يتعود مجتمع البحث مع الباحث، وعدم اعتباره شخصا غريبا عنه.
- **تحديد أماكن العمل:** التي تؤدى فيها الاختبارات، وإعداد الأدوات والأجهزة الازمة للعمل.
- **الملاحظة بالمشاركة.**

يذهب (جيلفر) إلى أن: "الملاحظة بالمشاركة تمثل خطوة إلى الامام في ناحية الضبط التجريبي...، فهي تعتبر شبه تجريبية، ولكنها تتم في ظروف طبيعية" (سيد غنيم، 1973، ص.440). والهدف منها رؤية المجتمع المدروس من الداخل والتعرف على الأساليب التنظيمية للجماعة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها والمنهج التربوي التي تعتمده (عبد الغني عماد، 2007، ص.70)

- ملاحظة الأفواج التي تتشكل بكل تلقائية أثناء درس التربية البدنية، وذلك لقياس محك اللاعب، ومحك العمل، مع تكرار العملية لعدة مرات للتثبيت من صحة تكوين الأفواج.

- **قياس ثبات الاختبار السسيومتري:** يرى أنصار السسيومترية أن مشكلة ثبات الاختبار السسيومتري لا وجود لها، لأنهم يفترضون أن الاختبار يعكس الحادث في بناء الجماعة، وفي مكانات الأفراد بعد فترة من الزمن، وعليه يرجع الثبات الى استمرار من ينتجه القياس بغية الوصول إلى نفس النتائج. (غريب محمد، 1973، ص.290)

وقد تم حساب معامل ثبات الاختبار السسيومتري بطريقة إجراء الاختبار وإعادة الاختبار على مجموعة من التلاميذ مكونة من (24) بفاصل زمني قدره (08) أيام بين التطبيقين الأول والثاني، وبحساب معامل الارتباط بين الدرجات المحصل عليها في الاختبارين الاول والثاني وجدناه يساوي ر= 0.93 وهي قيمة دالة عند أ=0.01

كذلك بالنسبة للأفواج المشكلة حيث حافظت تركيبة أفواج اللعب والعمل على نفس العناصر المكونة لها؛ ونستخلص أن الاختبار السيومتري ثابت لان معامله ثابت، ويمكن الثقة في استخدامه لهذه الدراسة.

6-2-المنهج المتبع

المنهج يعني مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بقصد الوصول الى الحقيقة في العلم او انه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة (عمار بوحوش ومحمد محمود،2001، ص.99)، ووفقا لطبيعة الموضوع ومشكلة البحث الذي نحن بصدد دراسته، فإننا نعتمد المنهج الوصفي الذي يعرف هو تصور دقيق للعلاقات المتبادلة بين المجتمع والاتجاهات والميول والرغبات والتصور بحيث يعطي صورة للواقع الحياتي ووضع مؤشرات وبناء تنبؤات مستقبلية (وجيه محجوب، 1991، ص.219)

6-3-مجتمع وعينة البحث

6-3-1-مجتمع البحث

ويتمثل في أساتذة المرحلة الثانوية لبلدية الجلفة والمقدر عددهم 43 أستاذا، وتلاميذ المرحلة الثانوية (ثانوية الشيخ النعيم النعيمي) وبلغ عددهم 1045.

6-3-2-عينة البحث

انطلاقا من طبيعة البحث وطلبا في موضوعية النتائج عمد الباحث إلى اختيار عينة مقصودة لأساتذة مرحلة التعليم الثانوي لبلدية الجلفة والمقدر عددهم 36 أستاذا.

الجدول رقم (01): يمثل تكرارات والنسب المئوية البيانات الشخصية (الجنس لأساتذة الطور الثانوي).

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	36	100%
أنثى	00	00%
المجموع	36	100%

وانطلاقا من طبيعة البحث وطلبا في موضوعية النتائج عمد الباحث إلى اختيار عينة مقصودة من حيث المستوى التعليمي، الجنس وعشوائية من حيث خصائص التلاميذ وقد تم اختيار العينة من تلاميذ التعليم الثانوي:

- السنة الثانية تسيير واقتصاد بمجموع 24 طالب.

الجدول رقم (02): يمثل تقسيم عينة قسم سنة ثانية تسييرو اقتصاد

الصف	القسم	الجنس (ذكور/ إناث)	المجموع
السنة الثانية	تسيير واقتصاد	12/12	24

7-النتائج ومناقشتها

تحليل ومناقشة النتائج

7-1- عرض ومناقشة المحور الأول

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أساتذة التربية البدنية والرياضية حول استخدام بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

الجدول رقم (03): يبين ملخص تحليل عبارات المحور الأول

رقم	السؤال	البديل الأكثر تكرار	النسبة المئوية	قيمة المعنوية *Sig*	نتيجة دلالة كا2
01	توفر لكم مؤسسة العمل مناهج خاصة للتدريس بالمقاربة بالكفاءات.	موافق	*55.6%*	0.02	دال
02	تميل إلى تدريس بالمقاربة بالكفاءات.	غير موافق	*50%*	*0.00*	دال
03	تساهم المقاربة بالكفاءات بطريقة فعالة في التدريس.	غير موافق	*58.3%*	0.00	دال
04	تعتقد أن للمقاربة بالكفاءات فعالية في العملية التعليمية.	غير موافق	*38.9%*	0.00	دال
05	ترى أن طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات تجعل من المتعلم مسئولا عن إدماج معارفه السابقة أثناء حصة ت ب ر.	موافق	*86.1%*	0.00	دال

06	واجهتم صعوبات في تطبيق مقاربة التدريس بالكفاءات.	موافق	55.6%	0.00	دال
07	التدريس بالمقاربة بالكفاءات يساعد على التنظيم والتحكم أثناء التدريس.	غير موافق	47.2%	0.00	دال
08	تجد صعوبة في تحضير وتخطيط وتنفيذ الدروس وتقويمها وفق المقاربة بالكفاءات.	موافق	58.3%	0.076	غير دال
09	تفضل تفادي استخدام المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية.	موافق	61.1%	0.013	دال
10	ترى أن التدريس بالمقاربة بالكفاءات يساهم في رفع المستوى المعرفي للتلميذ أثناء حصة ت ب ر.	موافق	38.9%	0.00	دال
11	واقع التدريس بالمقاربة بالكفاءات سلبي في من أستاذ مادة ت ب ر.	موافق	61.1%	0.558	غير دال
12	يعد التقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات عنصر ضروري من عناصر بناء المعارف في العملية التعليمية.	موافق	55.6%	0.00	دال
13	تستخدم أسلوب المقاربة بالكفاءات بإتقان أثناء الحصة للتقليل من الجهد وتوفير الوقت اللازم.	موافق	86.1%	0.013	دال
14	تعتقد أن استخدام أسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات مقيد لحرية الأستاذ أثناء تنفيذ الدرس.	موافق	55.6%	0.076	غير دال
15	تعتقد أن التدريس بالمقاربة بالكفاءات يجعل من العملية التعليمية شيقة.	موافق	38.9%	0.04	دال
16	يولي مفتش التربية البدنية والرياضية أهمية بالغة خلال الندوات التكوينية لموضوع التدريس بالكفاءات أم أنه لا يهتم بذلك.	موافق	55.6%	0.02	دال

17	تتضايق إذا فرض عليك تطبيق أسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات من قبل المفتش.	غير موافق	55.6%	0.717	غير دال
18	ترى أن منهاج المقاربة بالكفاءات يساعد التلميذ على تحقيق أهداف الت ب ر.	موافق	55.6%	0.02	دال

تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

بعد عرض النتائج المحصل علها من الأسئلة والتي حددت من الرقم (01) إلى الرقم (18) و الخاصة بالفرضية الأولى، و التي تقول "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أساتذة التربية البدنية والرياضية حول استخدام بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات" حيث نلاحظ من الجداول السابقة أن اغلب الأساتذة كانت نسبة الإجابات بـ "موافق"، فيما جاءت إجابات الأساتذة اقل فيما يخص الاختيار الثاني "محايد " أما الاختيار الثالث وهو "غير موافق" فقد كان بنسبة ضعيفة، كما أن قيمة K2 لحسن المطابقة جاءت متوسطة ، وبما أن قيمة الاحتمال المعنوي في أغلب العبارات كان (0.00) وبمقارنتها مع مستوى الدلالة (0.05) نجد أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من قيمة الاحتمال المعنوي وهذا يدل على أن الفرضية الأولى قد تحققت وهذا يبين لنا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أساتذة التربية البدنية والرياضية حول استخدام بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

وهذا ما يتوافق مع دراسة فلان **قويدري تامزور** (2017) التي توصلت إلى فعالية بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية.

بينما اختلفت النتائج مع دراسة **عمراوي حبيبة** (2020) التي توصلت إلى أن هناك مشاكل هيكلية وتنظيمية كنقص التجهيزات وكثرت التلاميذ داخل القسم أثرا سلبيا على تطبيق المقاربة بالكفاءات.

7-2- عرض ومناقشة المحور الثاني: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ المرحلة الثانوية في التفاعل الاجتماعي أثناء حصة التربية البدنية والرياضية

عرض نتائج الاختيارات الفعلية لقسم ثانية تسييرو اقتصاد

من خلال نتائج المصفوفة السسيومترية للاختيارات الفعلية لقسم ثانية تسيير واقتصاد جدول رقم (29)، وبالتمثيل العددي السابق، نجد الفئة التي تحصلت على الدرجة 19 فأكثر والتي أطلقنا علها اسم الفئة المقبولة متمثلة في التلاميذ الآتية أسماؤهم:

- فئة الذكور: 1-4-7
- فئة الاناث: ح-ذ

أما إذا أخذنا الفئة التي تحصلت على الدرجة 11 فاقل والتي أطلقنا عليها اسم الفئة المعزولة نجد التلاميذ الآتية أسماؤهم:

- فئة الذكور: 5-8-11-12
- فئة الاناث: ز-س

ومن خلال حساب عدد الاختيارات المستلمة، يتضح لنا أن لا أحد من التلاميذ وزع أقل من خمس اختيارات فيما تحصلنا على 84 اختيارا متبادلا من المجموع الكلي لهاته الاختيارات والذي قدر ب: 120 اختيارا (5ن -0)، أي بنسبة 70% من المجموع الكلي للاختيارات المستلمة، 42 اختيارا متبادلا كان فيها بين جماعات الذكور بنسبة 70% و42 اختيارا متبادلا كان بين جماعات الاناث 70% كما تظهر لنا المصفوفة السسيومترية عدم وجود اختلاط في العلاقات بين الجنسين.

الجدول رقم (04): الاختيارات الفعلية لقسم ثانية تسيير و اقتصاد

الاختيارات الفعلية لقسم ثانية تسيير و اقتصاد										
رموز التلاميذ	الاختيار الأول	الاختيار الثاني	الاختيار الثالث	الاختيار الرابع	الاختيار الخامس	الاختيارات الموزعة	المستلمة	المتبادلة	الفردية	القيمة الاجمالية
1	02	02	02	00	02	05	08	05	03	**26**
2	01	01	01	02	00	05	05	03	02	**16**
3	02	01	00	01	02	05	06	04	02	**18**
4	01	02	03	01	01	05	05	05	03	**25**
5	00	00	01	03	01	05	05	04	01	**10**
6	00	03	00	02	01	05	06	04	02	**17**
7	01	01	02	02	01	05	07	04	03	**20**
8	01	01	00	00	01	05	03	03	00	**10**
9	01	01	01	00	00	05	03	03	00	**12**
10	01	00	02	01	01	05	05	03	02	**14**
11	01	00	00	00	02	05	03	03	00	**06**
12	01	00	00	00	00	05	01	01	00	**05**
أ	02	01	00	01	00	05	04	04	00	**16**
ب	02	00	01	01	01	05	05	03	02	**16**
ت	01	01	01	00	03	05	06	04	02	**15**
ث	00	02	02	00	00	05	04	04	00	**14**
ج	01	01	00	02	02	05	06	03	03	**15**
ح	02	01	01	01	02	05	07	04	03	**21**
خ	01	01	01	01	00	05	04	03	01	**14**
د	01	01	00	01	02	05	05	03	02	**13**
ذ	01	02	02	02	00	05	07	04	03	**23**
ر	00	01	02	01	01	05	05	04	01	**13**
ز	00	01	02	00	00	05	03	02	01	**10**

س	01	00	00	02	01	05	04	04	00	10
المجموع										
ذكور					60		42	18		
إناث					60		42	18		
عام					120		84	36		

عرض نتائج الاختيارات المتوقعة لقسم ثانية تسييرو اقتصاد

من خلال نتائج المصفوفة السسيومترية للاختيارات المتوقعة لقسم ثانية تسيير واقتصاد، جدول رقم (30)، وبالتمثيل العددي السابق، نجد الفئة التي تحصلت على الدرجة 18 فأكثر والتي أطلقنا عليها اسم الفئة المقبولة متمثلة في التلاميذ الآتية أسماؤهم:

- فئة الذكور: 1. 3. 9. 10.
- فئة الاناث: "لا أحد منهن".

أما إذا أخذنا الفئة التي تحصلت على الدرجة 12 فأقل والتي أطلقنا عليها اسم الفئة المعزولة نجد التلاميذ الآتية أسماؤهم:

- فئة الذكور: 4. 5. 6. 7.
- فئة الاناث: ح.

ومن خلال حساب عدد الاختيارات المستلمة، يتضح لنا أن لا أحد من التلاميذ وزع أقل من خمس اختيارات فيما تحصلنا على 76 اختيارا متبادلا من المجموع الكلي لهاته الاختيارات والذي قدر ب: 120 اختيارا (5ن -0)، أي بنسبة 63.33% من المجموع الكلي للاختيارات المستلمة، 36 اختيارا متبادلا كان فيها بين جماعات الذكور بنسبة 60% و30 اختيارا متبادلا كان بين جماعات الاناث 50% كما تظهر لنا المصفوفة السسيومترية عدم وجود اختلاط في العلاقات بين الجنسين.

الجدول رقم (05): الاختيارات المتوقعة لقسم ثانية تسييرو اقتصاد

الاختيارات المتوقعة لقسم ثانية تسييرو اقتصاد										
رموز التلاميذ	الاختيار الأول	الاختيار الثاني	الاختيار الثالث	الاختيار الرابع	الاختيار الخامس	الاختيارات الموزعة	المستلمة	المتبادلة	الفردية	القيمة الاجمالية
1	02	01	00	02	00	05	05	02	03	**18**
2	00	02	02	00	03	05	07	04	03	**17**
3	01	02	02	02	00	05	07	04	03	**23**
4	00	01	00	01	02	05	04	02	02	**08**
5	00	00	02	00	01	05	03	02	01	**07**

6	01	01	01	00	00	05	04	02	02	12
7	01	00	00	01	02	05	04	03	01	09
8	02	00	01	02	00	05	04	02	02	17
9	01	01	01	03	01	05	07	04	03	19
10	02	01	01	00	01	05	05	04	01	18
11	01	02	01	00	00	05	04	03	01	16
12	01	01	01	01	02	05	06	04	02	16
أ	01	01	01	01	01	05	05	03	02	15
ب	01	02	01	00	01	05	05	04	01	17
ت	00	02	02	00	01	05	05	04	01	15
ث	01	01	02	01	00	05	05	03	02	17
ج	01	00	01	02	02	05	06	04	02	14
ح	00	01	01	02	00	05	04	03	01	11
خ	02	00	02	00	01	05	05	03	02	17
د	00	02	00	02	01	05	05	03	02	13
ذ	02	00	00	03	01	05	06	03	03	17
ر	01	01	01	00	02	05	05	04	01	14
ز	02	00	01	00	01	05	04	03	01	14
س	01	02	00	01	01	05	05	03	02	16
المجموع										
ذكور						60		36	24	
إناث						60		30	20	
عام						120		76	44	

الجدول رقم (06): يوضح العلاقة الارتباطية بين الاختيارات الفعلية والمتوقعة

العلاقة الارتباطية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
الاختيارات الفعلية	14.96	5.37	0.93	ايجابية	0.05
الاختيارات المتوقعة	15	3.65			

مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الثانية

من خلال نتائج المصفوفة السسيومترية الفعلية والمتوقعة، وبغرض إيجاد مدى الارتباط بينهما والتشابه أو الاختلاف في العلاقة بينهما، قمنا بحساب معامل الارتباط، والذي قدرت قيمته ب: ر= 0.93 وهي نسبة مقبولة دالة إحصائيا عند مستوى أ= 0.05 مما يدل على العلاقة الايجابية الدالة بين كل من الاختيارات الفعلية والاختيارات المتوقعة في القسم ثانية تسيير واقتصاد.

7-3- عرض ومناقشة المحور الثالث:

تتأثر علاقة العمل خلال حصة التربية البدنية والرياضية باللعب بين تلاميذ المرحلة الثانوية:

عرض تشكيلات افواج اللعب في قسم سنة ثانية تسيير و اقتصاد: تحصلنا في هذا المحك على الجماعات التالية:

- **جماعات الذكور:**

ف 01: 11 -02 -06 -10 -12 -09

ف 02: 01 -03 -07 -05 -04 -08

- **جماعة الإناث:**

ف 01: ذ- ز- ب- س- ر- ج

ف 02: أ- ث- خ- د- ت- ح

نلاحظ من خلال تشكيلة الأفواج في هذا المحك الانفصال التام بين جماعات الإناث، وجماعات الذكور، وهذا ما يؤكد عدم وجود اختلاط في العلاقات بين الجنسين في معيار الصداقة

عرض تشكيلات افواج العمل في قسم سنة ثانية تسيير و اقتصاد:

انقسم التلاميذ في هذا المحك إلى 04 جماعات، 02 منها للذكور، و02 للإناث، لنحصل بذلك على تشكيلات الأفواج التالية:

- **جماعات الذكور:**

ف 01: 1- 6- 7- 10- 12- 02

ف 02: 11- 04- 06- 05- 09- 03

- **جماعة الإناث:**

ف 01: ح- ذ- ر- ز- س- ب

ف 02: أ- ت- د- خ- ج- ث

إن ما نلاحظه من خلال تكوين الأفواج في محك العمل، هو الانفصال الكامل بين جماعات الذكور وجماعات الإناث، وهذا ما تؤكده النتائج السابقة في كل من محك الصداقة واللعب، كما نجد دائما ان عدد افراد جماعات الاناث أكبر من عدد افراد جماعات الذكور، واختلافا في تشكيلة جماعات محك العمل عنها في محك اللعب.

مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

ومن خلال هذه المعطيات نخلص إلى قبول فكرة وجود نسبة ارتباط قوية بين الاختيارات الفعلية والاختيارات المتوقعة في محك الصداقة لكل من الأقسام مع وجود اختلاف بين تشكيلات افواج العمل واللعب.

الاقتراحات

باعتبار التربية البدنية والرياضية وسيلة من وسائل التربية التي تهدف إلى تكوين المراهق تكوينا شاملا ومتكاملا من جميع النواحي خاصة الاجتماعية منها، وكونها أيضا حصة تربوية بالدرجة الأولى وأنها تعود بالفائدة على التلاميذ سواء من الجانب الصحي أو الاجتماعي، ومن خلال دراستنا لاحظنا التدهور الكبير واللامبالاة التي تعاني وتشكو منها التربية البدنية والرياضية داخل مؤسساتنا التربوية .

ومن خلال ذلك رأينا تقديم بعض الاقتراحات نأمل من خلالها حل بعض المشاكل التي تعيق التلاميذ وهي كالآتي:

. توعية المجتمع بصفة عامة والأسرة بصفة خاصة بأن الرياضة وسيلة تربوية بالدرجة الأولى، وأنها تعود بالفائدة على التلاميذ وإبراز أهميتها في تربية النشا المراهق الثانوي.

. تصحيح فكرة أن حصة التربية البدنية والرياضية، حشو في الجدول الدراسي وأنها ألعاب ترفيهية وترويحية آلية تنجز بطريقة عشوائية يمكن الاستغناء عنها في أي وقت وتخصيص ساعاتها للمواد النظرية الأخرى.

.التركيز على الجانب التفاعلي الاجتماعي أثناء الحصة.

.ضرورة وجود الأستاذ المتخصص في الرياضة.

. تحفيز التلاميذ على الممارسة والاهتمام بالحصة وذلك بتشجيعهم وإبراز القيمة الحقيقية لها والرفع من معامل هذه المادة.

. نظرا للمكانة التي يحتلها أستاذ التربية البدنية والرياضية وكذا الدور الفعال الذي يلعبه يجب تحسيسه على الاهتمام بالمشاكل الاجتماعية للمراهقين والعمل على حلها بطريقة صحيحة.

وأخيرا على الأساتذة الاهتمام بالجانب الرياضي الاجتماعي لتلاميذهم وتزويدهم بالمعلومات والقواعد السليمة، لتكوين شخصية متكاملة ومتوازنة من الناحية الجسمية والنفسية والعقلية والاجتماعية.

خلاصة

في هذا التطبيق للاختبار السيسيومتري تحصلنا على دراجات سيسيومترية لكل تلميذ وباستعمال الوسيلة الإحصائية حولنا هذه الدرجات حسب ثلاث فئات، فئة التلاميذ المقبولين، فئة المعزولين والفئة المتوسطة.

ومن خلال استغلال جميع المعطيات وجدنا ان العدد الكلي لتوزيع الاختيارات في القسم بلغ 120 اختيارا، مما يدل على التفاعل الاجتماعي المرتفع بين افراد القسم، مدعم بثقة متبادلة بين أعضائه، وقد تأكد هذا من خلال عدد الاختيارات المتبادلة الذي وجدناه مرتفعا مما يشير إلى تماسك القسم، وتبادل ثقة بين افرادها، فالتلاميذ الذين يملكون أصدقاء كثيرين

يشعرون بالراحة ويساهمون بدورهم في تماسك الفوج، كما انه كل ما كان عدد افراد القسم صغيرا كلما كثرت الاختيارات المتبادلة بين افراده، وبذلك ازداد تماسك القسم، ويظهر الاختلاف جليا في العلاقة بين الجنسين.

ومن خلال تحليل افوج العمل وافواج اللعب اتضح لنا الاختلاف الكبير بين تشكيلات أفواج اللعب والعمل في القسم، ويمكن تفسير ذلك من خلال توافر الشروط الخاصة بكل محك، فالتلميذ يقوم بالنشاط الرياضي نتيجة استثارة حاجة عنده، فالحاجة او الدافع شرط أساسي هام لإتمام ممارسة مختلف الأنشطة الرياضية، اذ لا يمارس الفرد النشاط الرياضي دون ان يستثير قواه وطاقاته لمزاولة هذا النوع من النشاط، فالاهتمام باختيار نوع النشاط الذي يعمل على زيادة الدافعية نحو الممارسة وكذا اختيار الأصدقاء اللازمين لذلك تعتبر مهمة، حيث ان النشاط الرياضي من حيث هو ظاهر اجتماعية تتحدد بصفة سائدة من خلال الدوافع او الحاجات الاجتماعية، ولا يتعلق بالمرتبة الأولى بالدوافع الأولية، وعلى ذلك فإن نوع النشاط والهدف من ممارسته كذلك له دور في اشباع ما لدى الفرد من تلك الدوافع الاجتماعية، كما ان الدوافع الذاتية التي تتمثل في محاولة التعلم والفوز الرياضي وما يرتبط بذلك من تحقيق الذات والتميز والشهرة.

وفي الأخير يمكن القول إن هذا الموضوع بقدر ما كان شيقا كان واسعا جدا، وأن كل ما بذلناه من جهود وكل مساهمتنا فيه بدت ضئيلة، لكن هذا لا يمنعنا من القول إننا أخلصنا فيه وكانت غايتنا في ذلك ابراز دور التربية البدنية والرياضية في التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

قائمة البيبليوغرافيا

1/ عبد الحميد شرف، (2000)، "تكنولوجيا التعليم في التربية الرياضية"، ط1، القاهرة، مصر: مركز الكتاب للنشر.

2/ إخلاص محمد عبد الحفيظ ومصطفى حسين باهي، (2001)، الاجتماع الرياضي، القاهرة، مصر: مركز الكتاب للنشر.

3/ غريب محمد السيد أحمد، (1973)، المدخل في دراسة الجماعات الاجتماعية، القاهرة، مصر: دار الكتاب الجامعية،

4/عبد الغني عماد، (2007)، منهجية البحث في علم الاجتماع، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان: دار الطليعة للنشر.

5/ سيد غنيم، (1973)، سيكولوجية شخصية، لبنان: دار النهضة للنشر.

6/ عمارة يوحوش ومحمد محمود الذنيبات، (2001)، منهج البحث العلمي وطرق اعدا البحث، ط03، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

7/ وجيه محجوب، (1991)، طرق البحث العلمي ومناهجه، الموصل، العراق: دار الكتاب للطباعة والنشر.

8/ اللجنة الوطنية للمناهج، (2005)، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة رابعة للتعليم المتوسط، اللغة العربية، الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

9/ حيمود أحمد، (2010/2009)، المكانة الاجتماعية لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي، رسالة دكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

10/ LEMAY (M), (1984), Les groupes des jeunes inadaptés, Paris: P.U.F.

11/ MUCCHEILLI (R), (1980), La dynamique des groupes, Paris : E.S.F.

12/ MORENO (JL), (1970), Fondements de la sociométrie, Paris : P.U.F.

13/BASTIN (G), (1970) : Les techniques sociométriques. Paris: P.U.F.

Romanization of Arabic Bibliography

1/Abdul Hamid Sharaf, (2000), tknūlūğīā al-tʿlīm fī al-trbīẗ al-rīāḍīẗ [Educational Technology in Physical Education], 1st edition, Cairo, Egypt: Al-Kitab Publishing Center.

2/Ikhlas Mohamed Abdel Hafeez and Mustafa Hussein Bahi, (2001), sūsīūlūğīā al-rīāḍīẗ [Sport Sociology], Cairo, Egypt: Al-Kitab Publishing Center.

3/Ghareeb Muhammad Al-Sayed Ahmed, (1973), Introduction to the Study of Social Groups, Cairo, Egypt: University Book House.

4/Abdel-Ghani Imad, (2007), Research Methodology in Sociology, First Edition, Beirut, Lebanon: Dar Al-Talee'ah Publishing House.

5/Sayed Ghoneim, (1973), Personal Psychology, Lebanon: Dar Al-Nahda Publishing House

6/Amarah Yuhoush and Muhammad Mahmoud Al-Thunaibat, (2001), Scientific Research Methodology and Methods for Research Preparation, 03rd Edition, Algeria: University Publications Office.

7/Wajih Mahjoub, (1991), Scientific Research Methods and Methods, Mosul, Iraq: Dar Al-Kitab for Printing and Publishing.

8/The National Curriculum Committee, (2005), the accompanying document for the fourth year curriculum for intermediate education, Arabic language, Algeria: Ministry of National Education.

9/Hamoud Ahmed, (2009/2010), al-mk.ānẗ al-āğtmāʿīẗ ltlmī.ḏ mrḥlẗ al-tʿlīm al-ṯān.wy [the social status of a secondary school student], a doctoral dissertation in the theory and methodology of physical and sports education, Mentouri University, Constantine, Algeria.

مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية
Journal index of exploratory studies
المجلد 2 العدد 6، 2022
Vol: 2 / N°: 6 (2022)
ISSN: 2701-9233

The Experience of Aging in the Marginal Areas: The Elderly Strategies to Resist Spatial Exclusion: "Neighborhood of Taqaddom" in Rabat as a Model*

Hajar Bouzid

Mohammed V University of Rabat, Morocco
Email : bouzid.hajar@gmail.com

Received	Accepted	Published
5/10/2022	11/12/2022	31/12/2022

DOI: 10.17613/rm3s-b176

Abstract

This study investigates the aging experience in the marginal areas through listing their effects on Elderly lifestyle in some neighborhoods in Rabat city, precisely in Taqaddom/El Youssoufia prefecture neighborhoods: Al-Farah, Al-rrachad and Bouregreg, which represent the field of this study. The selected sample were a total of seventeen elderly people living in those neighborhoods, including thirteen men and four women. The selection of the sample was based on two main factors: Age (above sixty years old) and the permanent residence in the study sites. This study highlighted the effects of spatial exclusion on the elderly, demonstrated by morphological, physical and social characteristics of study sites, and how it contributed to the activation of another dimension of exclusion, the symbolic exclusion. It also highlighted the role of spatial exclusion in modifying the movements and cessation of some socio-local practices of elderly. Finally, the strategies developed by the elderly to resist exclusion were shed light on.

Keywords: Aging, Marginal Areas, Resistance Strategy, Spatial Exclusion

* This article is a synthetic summary of the exploratory study in Al-Taqaddum/Youssoufia neighborhoods (Al-Farah, Al-Rashad, Bouregreg neighborhood), sponsored by the Arab Council for the Social Sciences in 2019. This research belongs to the first part of the council's annual work calendar; It belongs specifically to the category of small-grant research papers on the two topics "**Youth and Urban Spatial Inequality in the Arab World**," a program funded by the Ford Foundation.

تجربة سيرورة التقدم في السن بالمجال الهامشي:

استراتيجيات مقاومة المسنين للإقصاء المجالي "حي التقدم"/مدينة الرباط نموذجا*

هاجر بوزيد
جامعة محمد الخامس بالرباط. المغرب
الايميل: bouzid.hajar@gmail.com

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/10/5	2022/12/11	2022/12/31

DOI: 10.17613/rm3s-b176

ملخص

تطرقت هذه الدراسة إلى تجربة سيرورة التقدم في السن بالمجال الهامشي، وذلك من خلال جرد تأثيرات خصائص المجال على نمط عيش المسنين في بعض الأحياء، داخل مدينة الرباط، التي شملها البحث الميداني، كحي الفرح وحي الرشاد وحي أبي رقراق، التابعة إلى التقدم/اليوسفية. وشكلت تلك الأحياء وعاءاً ومختبرا لدراسة ميدانية أنجزت مع عينة من المسنين المقيمين فيها، بحيث بلغ عددهم سبعة عشر مشارك في المجموع، من بينهم ثلاثة عشر مسن وأربع مسنات، مستندين في ذلك إلى معيارين أساسين لاختيار المشاركين هما: السن (ستون سنة فما فوق) والإقامة الدائمة في مواقع الدراسة. وقد تم توضيح تأثير الإقصاء المجالي على المسنين، المتجلي في كل من الخصائص المورفولوجية والفيزيقية والاجتماعية لمواقع الدراسة، وكيفية إسهامه في تفعيل بعد آخر من الإقصاء، وهو الإقصاء الرمزي للمسنين، فضلا عن دوره في تعديل تنقلاتهم والعدول عن بعض الممارسات السوسيو-مجالية. كما تم إلقاء الضوء على الاستراتيجيات المطورة من قبل المسنين لمقاومة الإقصاء المجالي.

الكلمات المفتاحية: سيرورة التقدم في السن، المجال الهامشي، استراتيجية المقاومة، الإقصاء المجالي

* يعد هذا المقال من مخرجات الدراسة الاستطلاعية المنجزة في حي التقدم/اليوسفية (حي الفرح، الرشاد، أبي رقراق)، بدعم المجلس العربي للعلوم الاجتماعية، في إطار الدورة الأولى لسنة 2019 من برنامج المنح الصغيرة حول موضوعي **"الشباب واللامساواة المكانية المدينية في المنطقة العربية"** الممول من مؤسسة فورد.

مقدمة

كشفت الإحصائيات الأخيرة على معدل كبار السن المقيمين في الوسط الحضري، والذي يفوق ذلك الخاص بالوسط القروي. ويُفسر هذا التفاوت بالهجرة القروية نحو مجموعة من المدن المغربية في العقود المنصرمة، والتي ترتب عنها تباين كبير في وسط إقامة هذه الفئة. وقد بين الإحصاء الأخير العام للسكان والسكنى لسنة 2014، أن عدد كبار السن في الوسط الحضري يصل إلى 1,9 مليون، في مقابل 1,2 مليون في الوسط القروي. ومنه، نلاحظ أن معدل كبار السن مرتفع في الوسط الحضري (59,4%)، كما أن توزيعهم متفاوت حسب الجهات، بحيث تبلغ نسبتهم في جهة الرباط –سلا-القنيطرة 13,2% (Rapport situation des personnes âgées au Maroc, 2017). وبالرجوع إلى المسنين المقيمين في مدينة الرباط نجد أن توزيعهم متفاوت داخل المجال الحضري نفسه، بمعنى أن هناك من يقيم في مركز المدينة أو مجالات أخرى، حيث هناك تكتل لمجموعة من الخدمات، كالأسواق والأماكن الترويحية والمستشفيات. وبالتالي سهولة ولوجهم إلى تلك الخدمات المتنوعة حسب حاجياتهم وذلك بفعل قربهم المجالي، في حين هناك مسنون مقيمون في ضواحي المدينة أو بعيدين عن مركزها، بمعنى البعد عن الخدمات وصعوبة الولوج إليها، خصوصا في حالة عدم توفرهم على وسائل النقل الفردية، أو الإقامة في أحياء حيث خدمات النقل العمومي ضعيفة ولا تستجيب لحاجيات هذه الفئة.

ومنه، هناك تفاوتا مهما بين المسنين المقيمين في مركز المدينة والآخرين القاطنين بالضواحي، فهذا التفاوت يتعدى التباين المجالي ليصبح تفاوتا اجتماعيا يتجلى في اللامساواة في الاستفادة من خدمات المدينة وكذا ممارستها. مما قد يفضي ليس فقط إلى عزلة مجالية لكن أيضا عزلة اجتماعية، بمعنى غياب الاندماج في فضاء المدينة. ولا يمكن تصحيح وتجاوز تلك العزلة من خلال لجوء هؤلاء المسنين للحركية السكنية، بمعنى تغيير مكان السكن نحو آخر قريب من مركز المدينة. وذلك بفعل مجموعة من العوامل من بينها: تقلص الموارد المادية أثناء هذه المرحلة، الشيخوخة، والتي تحول دون تغيير المسكن، بالإضافة إلى عامل آخر يكمن في نسج علاقات اجتماعية في محيط إقامتهم، أو القرب من مسكن الأبناء.

من هذا المنطلق، تبرز أهمية التطرق إلى طبيعة وأنماط الممارسات المجالية لدى هذه الفئة، كبار السن، والتي لا يبغي ردها أو فهمها انطلاقا من حالتهم الصحية، بفعل تقدمهم في السن وبداية تراجع وتدهور قدراتهم الفيزيولوجية والذهنية. بحيث يمكن أن يكون تأثير الحالة الصحية لكبار السن ضعيف بالمقارنة مع تأثيرات أخرى كتموقعهم المجالي في فضاء المدينة، وخصائص مجال إقامتهم، كما هو الشأن بالنسبة لمواقع الدراسة (حي الفرح وحي الرشاد وحي أبي رقراق)، فضلا عن ميزات بعض وسائل النقل العمومية (الحافلة وسيارة أجرة كبيرة) المتاحة في المدينة. والتي لا تستجيب لحاجيات المسنين كتوفير كراسي مريحة وخاصة بهم وضمان راحتهم أثناء التنقل. وقد تُسهم تلك العوامل المشار إليها في الحد أو تقليص الممارسات المجالية لدى كبار السن وانحصارها في الحي الذي يقيمون فيه، وبالتالي استبعادهم من بعض الفضاءات الحضرية، في مدينة الرباط، نظرا لصعوبة الولوج إليها.

تم اختيار مواقع، أحياء في مدينة الرباط، تتوفر على مجموعة من الخصائص، مورفولوجية واجتماعية وبشرية، التي تُسهم في تأهيلها كمجالات هامشية. واعتبرت تلك المواقع بمثابة مختبر للكشف عن نمط عيش سيرورة التقدم في السن في مجال هامشي، وذلك من خلال تبيين كيفية تأثير المجال في الممارسات السوسيو-مجالية وأنشطة المسنين، دون إغفال

الاستراتيجيات المفعلة من قبلهم لمقاومة تأثيرات المجال. ومن ثم، الخروج من نمطية بعض الدراسات والأبحاث الأكاديمية، والتي انكب أصحابها على دراسة الأحياء الهامشية وربطها بفئة عمرية معينة، وفي غالب فئة الشباب. بل على خلاف ذلك، يتجلى إسهام هذه الدراسة في مرئية تجارب المسنين، وكذا الانفتاح على فئة عمرية لطالما عرفت تهميشا في الحقل العلمي الأكاديمي، المحلي على وجه التحديد.

وتجدر الإشارة إلى أن دراسة مثل هذه الأحياء، المصنفة كهامشية، لا يخلو من صعوبات ذات بعد إبستيمولوجي، تتجلى في الفصل بين مشكل اجتماعي ومشكل سوسيولوجي. بمعنى الانتقال من التموقع الأول (مشكل اجتماعي) إلى بناء مشكل سوسيولوجي. ولا تتم تلك العملية إلا عند تفكيك المشكل وإبراز الأشياء الخفية في البديهيات والتي غالبا ما تُغفل، كما يتطلب هذا العمل أخذ مسافة نقدية تجاه الصور السائدة حول الحي (Avenel, 2010, p.12). وقد أحدثت تلك القطيعة التي أخذت صيغ متعددة كعدم المعرفة والإلمام بالصور والتمثلات والأفكار المتداولة حول مواقع الدراسة، مما أفضى إلى بناء الموضوع وفق الشروط العلمية، والتي يقوم جزء منها على التخلص من الأفكار المسبقة.

ركزت هذه الدراسة على مستويين متقاطعين، يتعلق الأول بتجليات الإقصاء المجالي وكيفية تأثيره على نمط عيش المسنين ومدى تفعيله لأبعاد أخرى من الإقصاء. في حين يرتبط المستوى الثاني بتسليط الضوء على الاستراتيجيات المطورة من قبلهم لمقاومة الإقصاء المجالي، الناجم عن تموقعهم الجغرافي، في تلك الأحياء، وكذا مورفولوجية المجال وهيئته ثم وسائل النقل العمومية المتوفرة في المدينة. ومنه، حاولنا من خلال هذه الدراسة جرد وتحليل مختلف الاستراتيجيات التي ينهجها المسنون بغية الحفاظ على ممارسات مجالية، التي تُسهم في اندماجهم سوسيو-حضريا سواء في مجال إقامتهم أو في فضاءات أخرى داخل المدينة. وقد انطلاقنا من السؤال الآتي: كيف يؤثر الإقصاء المجالي في تنقلات المسنين؟ وما هي استراتيجيات المفعلة من قبلهم لمقاومته؟

1- المنهجية والأدوات

تم الاستناد إلى تقنيات تندرج ضمن مناهج البحث الكيفي، وهما: الملاحظة والمقابلة (نصف موجهة)، ويرجع ذلك الاختيار إلى تساؤل الدراسة والأهداف المتوخاة منها، كإبراز تجليات الإقصاء المجالي وكيفية تأثيره في نمط عيش (الأنشطة والتنقلات) المسنين مع جرد الاستراتيجيات المطورة في هذا الجانب، وكذا معرفة تمثلاتهم لفضاء إقامتهم (الحي) وباقي الفضاءات الحضرية في مدينة الرباط. ومن ثم، وظفت الملاحظة المباشرة عبر معاينة أماكن تواجد وتجمع المسنين (نساء ورجال) داخل مواقع الدراسة مع تدوين أنشطتهم وأفعالهم وإيماءاتهم ثم تفاعلاتهم، وكذا ملاحظة خصائص فضاء الدراسة وساكنته، وذلك في أوقات وفترات مختلفة.

تم التوكؤ على تقنية أخرى، وهي المقابلة (نصف موجهة)، مع الاشتغال بدليل دينامي، بمعنى الانتقال من دليل موضوعاتي إلى دليل يضم أسئلة نصف موجهة، قصد تفادي التقيد منذ البداية بأسئلة (نصف موجهة) وضعت بشكل مسبق وطرحها على المشارك، والتي قد لا تترك له مجال وفرصة للتعبير والبوح عن أمور تخصه، والمندرجة في إطار موضوع الدراسة. ولهذا وظف في المراحل الأولى من البحث الميداني دليل موضوعاتي يضم مجموعة من الثيمات وهي: ترتبط التيمة الأولى بعنصر

الولوجية في الأحياء (تنقلات المشاركين داخل وخارج الحي ومدى صعوبة أو سهولة التنقل وأنشطتهم ثم الأماكن صعبة الولوج). وتحيل التيمة الثانية إلى خصائص الأحياء (مكونات الحي مزاياه وسلبياته والمرافق والتجهيزات التي يتوفر عليها بما فيها وسائل النقل العمومية). وأخيرا التيمة الثالثة المرتبطة باستراتيجيات المشاركين لمقاومة الإقصاء المجالي وتسهيل تنقلاتهم للحفاظ على ممارسة مجالية.

رغم اعتماد دليل مقابلة دينامي، أي الانتقال من دليل موضوعاتي إلى صياغة أسئلة نصف موجهة، إلا أن هناك نقط مشتركة بينهما، كالحرص أثناء إنجاز المقابلات مع المسنين على تجنب طرح الأسئلة التي تحيل إلى صعوبة التنقل في الأحياء، أي الإشارة إلى الأزقة الضيقة والسلالم غير المجهزة وكذا العقبات والمنحدرات التي ينبغي سلكها. فهذا الحذر والحرص نابع أساسا من تفادي توجيه خطاب المشاركين والتأثير في أجوبتهم، بل على خلاف ذلك رغبا في بروز ذلك المكون، صعوبة التنقل في مواقع الدراسة، بشكل تلقائي في إجاباتهم وخطابهم.

لقد تم الاشتغال على المادة المجمعة (سبعة عشر مقابلة) بالاعتماد على تقنية التحليل الموضوعاتي، التي تزيح تفرد الخطاب لصالح التقطيع العرضاني لجميع متون المقابلات بالاستناد إلى التيمة نفسها. وبالتالي إغفال التماسك المتفرد للمقابلة والبحث في المقابل على التماسك الموضوعاتي بين جميع المقابلات، عبر جرد مجموعة من الثيمات وأشكال بروزها المتباين بين الأفراد (Blanchet, Gotman, 2015, p.96). ويرجع ذلك الاختيار إلى السعي لجرد استراتيجيات المسنين لمقاومة الإقصاء المجالي والحفاظ على ممارسات سوسيو-مجالية، وذلك من خلال البحث عن القواسم المشتركة والمختلفة بين المشاركين فيما يخص الثيمات الأساسية والثانوية التي تضمنتها شبكة التحليل، قصد الانتهاء ببناء نماذج للاستراتيجيات المتبعة من قبلهم.

استند اختيار العينة المشاركة في الدراسة إلى مجموعة من المعايير من بينها السن، بمعنى أن يبلغ المشارك ستين سنة فما فوق[1]، بالإضافة إلى محدد آخر مرتبط بالإقامة الدائمة في المجالات التابعة لحي التقدم/اليوسفية، مع الحرص الشديد على أن يتوفر المشارك على صحة ذهنية جيدة وعدم تدهورها لكي يتمكن من الكلام والاسترسال في الحديث، في حين لم يولِ اهتماما كبيرا للمعيار المتصل بطول مدة الإقامة في مواقع الدراسة.

2- من الإقصاء المجالي إلى الإقصاء الرمزي للمسنين

إن اختيار دراسة المدينة من خلال أحيائها الهامشية ومستعمليها، الأفراد المقيمين فيها، يكشف عن جملة من الظواهر التي ينبغي مسائلتها وفق منظور ماكرو، يعنى بالسياسات الحضرية وكيفية تنظيمها وتهيئتها لفضاء المدينة ومختلف البرامج والقوانين الموضوعة من طرف المسؤولين لتنظيم المدينة ومجالاتها. وكذا مسائلتها وفق سلم تحليلي ميكرو، أي من خلال

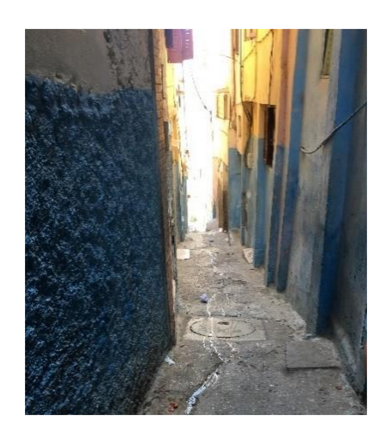
[1] إن اعتماد عتبة ستين سنة كحد فاصل بين المسن والراشد نابع من التقسيم السائد في المؤسسات المعنية بالإحصاء في المجتمع المغربي. كما هو الشأن بالنسبة للتفييء المعتمد في المندوبية السامية للتخطيط، والتي تعتبر المسن هو الشخص الذي يبلغ ستين سنة فما فوق. والجدير بالذكر أن هناك اختلاف في تفيء المسنين حسب المجتمعات، بحيث تعتمد البلدان الأوروبية على مؤشر خمسة وستين سنة كعتبة عمرية لتصنيف كبار السن عن الراشدين، والذي يعتبر سن التقاعد (التوقف النهائي عن العمل) في بعض المجتمعات. وقد آثار الباحثون في حقل السوسيولوجيا نقاشات حول هذا التحديد وتعريف الشخص المسن والشيخوخة، على اعتبار أن السن ليس فقط معطى بيولوجي لكنه بناء اجتماعي تتداخل مجموعة من الشروط في تشكيله وإعادة بنائه.

الاهتمام بوجهات نظر الفاعلين المستعلين لفضاءات المدينة ودورهم، الحركية والممارسات المجالية، في إعادة تشكيل المجالات الحضرية، وذلك باعتمادهم على منطقيات قد تؤلف أحيانا بين ما هو فردي وجماعي في الوقت ذاته، بحيث يتخذ ذلك الفعل أشكال وصيغ مختلفة، كتشكيل جمعيات والعمل من داخلها للنهوض بالحي، وبالتالي نتحدث في هذه الحالة عن فعل جماعي ذو طابع مؤسساتي. في حين يمكن أن يتخذ صيغة فردية قد تتجلى في نهج الأفراد لاستراتيجيات قصد مقاومة التهميش والإقصاء المجالي.

تتموقع هذه الدراسة في سلم تحليلي ميكرو سوسيولوجي، ومرد ذلك السعي إلى الكشف عن مختلف الاستراتيجيات التي يتبعها الفاعلون، المسنون، كإجابة عن الإقصاء المجالي ومقاومته بغية الحفاظ على ممارسات مجالية من شأنها إدماجهم سوسيو-حضريا. مع إلقاء الضوء على الدور الذي يلعبه المجال كعامل في الإقصاء خصوصا لدى تلك الفئة (كبار السن)، التي تعيش سيرورة التقدم في السن وما قد تقتضيه من تراجع على المستوى الفيزيولوجي، وفق منظور بيو-طبي. والذي قد ينعكس على حركيتهم وممارساتهم، خصوصا عندما تكون العوامل الخارجية (البنيات التحتية) غير مشجعة على التنقل، كما هو الشأن بالنسبة لمواقع الدراسة، التي توجد فوق هضبة صعبة الولوج، مشيا وعبر وسيلة النقل، نظرا لضيق أزقتها وسلالمها غير المجهزة وغير متساوية الحجم، فضلا عن غياب مرافق للترفيه حيث يمكن للمسنين الجلوس والترويح.



الصورة رقم 1: زقاق بحي أبي رقراق، الباحثة



الصورة رقم 2: زقاق بحي الرشاد، الباحثة



الصورة رقم 3: حي الفرح، الباحثة

يتضاعف تأثير تلك الخصائص المميزة لمجال الدراسة على فئة المسنين المقيمين في المجال نفسه ويتخذ أشكالا مرموقة، لكنه لا يعني غياب تأثيرها على باقي الفئات العمرية. كما تُسهم تلك الخصائص في تأهيله كمجال مقصي وهامشي، ولا تنحصر فقط في البعد الفيزيقي، المتجسد في ضعف البنيات التحتية، لكن تشمل بعد آخر متصل بما هو أمني. بحيث أشار جميع المسنين إلى غياب الأمن في وسط إقامتهم، الذي لا يعني فقط عدم التواجد الفعلي للمؤسسات المعنية بالحفاظ على الأمن (الشرطة)، بل أيضا انتشار أفعال السرقة والتجارة واستهلاك بعض أنواع المخدرات.

لقد عبر المسنون عن ذلك البعد بأساليب وتعبيرات مختلفة، لكنها تفيد المعنى ذاته، أي غياب تام للأمن في وسط إقامتهم. ويحكي أحد المشاركين في هذا المضمار: "**دوار الحاجة** (حي الفرح) **هو حي جد خطير تنتشر فيه السرقة، يمكن لأي شخص مر منه أن يتعرض للسرقة (...) لا يوجد حاليا الأمن، الأمن كان في الماضي عندما كانت تتجول سيارة شرطة ابتداء من الساعة الثامنة مساء، ويتم اقتياد كل شخص لا يتوفر على بطاقة التعريف الوطنية إلى مخفر الشرطة**". وظف هذا المسن لفظ "جد خطير" لوصف الحي الذي يقطنه بفعل غياب الأمن، كما عقد مقارنة مع السنوات الماضية حيث كان حضور قوي وفعلي للشرطة في الحي. ونجد هذه الخاصية، أي تثمين الحي في الماضي والأمن الذي كان يعمه آنفا لدى مسنين آخرين الذين أكدوا التغيرات التي طالته، وأقروا أنه أصبح يتصدر قائمة الأحياء "الخطيرة" في مدينة الرباط. فهذه المقارنة نابعة من طول مدة إقامتهم، والتي من خلالها تم جرد التحولات التي عرفها مجال عيشهم.

لم تقف المقارنات التي عقدها المسنون عند حدود مقارنة حيهم بين الماضي والحاضر والتغيرات التي طالته فيما يخص بعد الأمن، بل شملت أيضا بعض الأحياء المتواجدة في مدينة الرباط، كما أشار إلى ذلك أحد المشاركين: "**هنا ليس كحي الرياض**(في مدينة الرباط) **فهذا الحي يعرف حضورا مكثفا للشرطة، كما أن سكانه يؤمنون أنفسهم من خلال تأجير الأمن الخاص وبوابين، على خلاف حينا الذي لا تلج إليه الشرطة، فسكانه أصبحوا جد خائفين على أنفسهم. يعني أنا مثلا لا يمكنني التجول ليلا في دوار الحاجة** (حي الفرح)**، بسبب غياب الأمن و أفضل أن أبقى أمام باب الغار**{يقصد المنزل} **أصبحنا نحن أبناء الحي خائفين على أنفسنا**".

يُسهم غياب الأمن في إعادة تشكيل حركية المسنين، إذ يترتب عن شعورهم بانعدام الأمن والأحداث التي يشهدها الحي إلى تعديل ملحوظ على مستوى تنقلاتهم. مما يفضي إلى إعادة تنظيم حركيتهم في هذا المجال عبر عدولهم عن بعض الممارسات التي أصبحت جزءا من الماضي، كتأدية صلاتي الفجر والعشاء في المسجد. كما أشار هذا المسن: "**لم أعد أستطيع تأدية صلاة الفجر في المسجد، لا أستطيع بالرغم من قربه من منزلي ولا يبعده سوى بمئتين متر أو مئة متر تقريبا، انظري** {التوجه إلى الباحثة بالكلام} **إلى المسجد هناك قريب من منزلي لكنني لا أستطيع التردد عليه ليلا، أخاف أن أتعرض إلى السرقة أو الضرب من طرف شخص أو مجموعة من الأشخاص**".

لا يفضي غياب الأمن فقط إلى العدول عن بعض الممارسات السابقة، كعدم تأدية صلاتي الفجر والعشاء في المسجد والاقتصار على تأديتهما في المنزل، بل يتعدى ذلك المستوى، ليصبح عنصرا مشكلا لإيقاع حياة هؤلاء المسنين وتنقلاتهم اليومية في مجال إقامتهم. بحيث يعتبر آذان صلاة المغرب وقت إياب جميع المسنين (خصوصا الرجال الذين استطاعوا الحفاظ على

ممارسات سوسيو-مجالية) إلى منازلهم. ومن ثم، تصبح حركية هؤلاء في الفضاء العام منحصرة في فترات زمنية معينة. وقد تبين، أن المسنين ينظمون زمن أنشطتهم، بما فيها تنقلاتهم، وفق مواقيت الصلاة، خصوصا بين صلاتي العصر والمغرب، وهو زمن محوري في اليومي الخاص بهم، فضلا عن إسهامه في تعليم أنشطتهم كالالتقاء بمجموعة الأقران أو التوجه إلى الحديقة أو المشي.

وبهذا، يعتبر تعديل المسنين لتنقلاتهم خارج المنزل بفعل غياب الأمن في وسط إقامتهم عنصرا مهما في إعادة مساءلة مفهوم التخلي (déprise) وفق الصيغة والتعريف الذي وضعه كل من "سيرج كليمو" (Serge Clement) وزملائه[2]. ويعتبر هذا المفهوم بمثابة أداة تحليلية وتوصيفية تفيد فهم مختلف التغيرات الناجمة عن تقدم الفرد في السن، وتمس تلك التغيرات المعيش اليومي الخاص به والمتضمن للأنشطة والممارسات والعلاقات. وقد بلور مفهوم التخلي كنقيض للمنطلقات والمبادئ التي تقوم عليها نظرية فك الارتباط (théorie du disengagement)، وأيضا الرغبة في تسليط الضوء على جانب مهم أغفل في النظرية ذاتها، وهو التجربة الفردية لسيرورة التقدم في السن، مما يفضي إلى رصد مختلف استراتيجيات التخلي المتبعة من قبل كبار السن مع الوقوف عند الاختلافات القائمة بينهم فيما يخص تدبير التخلي المصاحب لهذه المرحلة. وبالتالي، الكشف عن أشكال مختلفة لسيرورة التقدم في السن، حسب النوع والوسط الاجتماعي والسن ثم مجال الإقامة.

لقد تمت إعادة بناء مفهوم التخلي من طرف "فانسو كارادیك" (Vincent Caradec)، وذلك عبر الكشف عن مثيراته أثناء سيرورة التقدم في السن، والتي حصرها في أربع مثيرات محورية وهي: يرتبط المثير الأول بالمشاكل الصحية والعجز الفيزيولوجي الذي يقود إلى هشاشة تدريجية، كما ينبغي فهم هذه القيود الوظيفية في علاقتها مع المحيط، لكون الانخراط في العالم يشترط التأقلم مع المحيط المادي، وينجم أحيانا التخلي عن عدم التوافق بين القدرات الفيزيولوجية والمحيط. ويتمثل المثير الثاني في التعب وعدم الرغبة التي يعبر عنها المسنون والتي لا ترتبط فقط بحالتهم الصحية. في حين يتعلق المثير الثالث بندرة فرص الانخراط، ويتم ملاحظة هذه الظاهرة أثناء غياب الأقارب وخصوصا إبان موت الشريك، بحيث ينجم عن هذا الحدث التخلي عن الأنشطة المشتركة بينهما. وأخيرا، يشمل المثير الرابع التفاعلات مع الغير، خصوصا الأقارب، والتي من المحتمل أن تلعب دورا حاسما في تخلي المسن عن بعض أنشطته (Caradec, 2014, pp.279-280). وهكذا، تصبح تلك المثيرات بمثابة محددات مفعلة لسيرورة التخلي، والتي تختلف من فرد لآخر حسب مساره الشخصي والأسري والمهني.

وفي هذا المضمار، يمكن اعتبار غياب الأمن في هذه الأحياء (حي الفرح وحي الرشاد وحي أبي رقراق) مثيرا مهما في تخلي المسنين عن بعض ممارستهم وأنشطتهم السابقة. بحيث يُسهم هذا العامل في تعديل ممارساتهم السوسيو-مجالية التي أصبحت مختزلة في زمنيات معينة ومجالات محددة، حسب تعبير هذا المسن "**أفضل الجلوس بجانب الغار**{يقصد المنزل}". ومن ثم، تُشكل الخصائص الفيزيقية والاجتماعية والحضرية لتلك الأحياء عنصرا مهما في فهم طبيعة المعيش الخاص بسيرورة التقدم في السن، بحيث لا تكشف تلك الخصائص فقط عن الإقصاء المجالي، غياب الولوجية والأمن، بل تُبين أيضا أبعاد أخرى للإقصاء تتجلى خصوصا فيما هو ورمزي.

---

[2] يتعلق الأمر بفريق بحث يضم مجموعة من الباحثين بالإضافة إلى "سيرج كليمو" (Serge Clement)، وهم كالتالي:
Marcel Drulhe, Monique Membardo, Jean Mantovani et Jean.Francois Barthe.

1.2-الإقصاء الرمزي للمسنين

تم تناول التداخل بين الأبعاد المختلفة للإقصاء في جملة من الأبحاث والدراسات الملامسة لإشكالية المجال الحضري وسيرورات الإقصاء، والتي اعتمدت كما انطلقت من منظورات مختلفة، سواء من خلال التركيز على الإقصاء المجالي كعنصر معزز لباقي الأبعاد الأخرى للإقصاء. في حين يقوم المنظور الثاني على تصور مفاده أن المجال الحضري المجزأ ليس سوى ترجمة لأشكال الإقصاء الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وبالتالي دحض تصور المجال كعامل محدد في الإقصاء، أي تموقع الأفراد في بعض الأحياء يُسهم في إقصائهم سوسيو-اقتصاديا (Baron, 1999, P.207). ويكمن الاختلاف بين هذين المنظورين في المكانة التي يحتلها المجال الحضري في التحليل، أي اعتباره عنصرا أساسيا في تفسير وتحليل الإقصاء المجالي، مما يفضي إلى إنتاج تصور مجالي للإقصاء. أو على خلاف ذلك إلقاء الضوء على الأبعاد المختلفة للإقصاء، الاجتماعي والثقافي والرمزي والاقتصادي، كمكونات تفسيرية مهمة تترجم في الإقصاء المجالي.

تبين مدى إسهام الإقصاء المجالي في تفعيل الإقصاء الرمزي، بمعنى الدور الذي يلعبه كل من مورفولوجية المجال وبنياته التحتية وغياب الولوجية والأمن في إقصاء المسنين رمزيا. ويتجلى هذا الأخير في مرئيتهم الضعيفة في الفضاء العام بالمقارنة مع الفئات العمرية الأخرى خصوصا الشباب والأطفال.

"مرئية الفئة المسنة جد خافتة في الفضاء العام بالمقارنة مع الشباب والأطفال، إذ يتواجد هؤلاء في الحديقة وكذا حضور مكثف للشباب، منهم من يجلس أمام الجدران المحاذي للأزقة، وآخرون في المقاهي التي لا تتيح إمكانية الاختلاط بين الجنسين لكون جل زبنائها رجال. وتمت معاينة رجال مسنين في وضعيات معينة، سواء أثناء تنقلهم مشيا بوثيرة وإيقاع بطيء يتخلله قطائع أي المشي لمسافة قصيرة والتوقف للاستراحة ثم استئناف المشي. وأيضا أثناء جلسوهم في أطراف الحديقة يشاهدون المارة والأطفال يلعبون. ويأتلف جماعة من الرجال المسنين (عددهم سبعة يلعبون لعبة الورق) بجانب الشارع الرئيسي (حمان الفطواكي)، منهم من يجلس على كراسي في حين يفترش الآخرون سجاد واضعين مظلة متوسطة الحجم للوقاية من الشمس. بالإضافة إلى ذلك توجد مجموعة أخرى من المسنين يبلغ عددهم أربعة، وذلك قبالة مسجد في حي الرشاد حيث يجلسون على كراسي خاصة بهم يتبادلون أطراف الحديث بشكل ثنائي. في حين تجلس مجموعة أخرى من المسنين في حي أبي رقراق على سور خاص بمؤسسة بنكية، عددهم يزيد عن عشرة أشخاص وما يميز تلك المجموعة هو عدم تحدثهم إلى بعضهم البعض، واكتفائهم بالجلوس في صمت والنظر إلى المارة. أما فيما يخص النساء المسنات فمرئتهن جد ضعيفة في المجال العام، بالمقارنة مع الرجال المسنين، منهن من تجلس على الكراسي أو على السور الحديقة، وأخريات تجلسن أمام عتبة منازلهن" (تقرير الملاحظة).

يتضاعف الإقصاء الرمزي لدى المسنات، بالمقارنة مع الرجال المسنين، واللواتي ينحصر حضورهن داخل الفضاء العام في بعض الأماكن، كعتبة المنزل والحديقة والسوق. ويمكن تفسير ذلك الحضور الضعيف بعاملين متداخلين وهما: عامل مجالي وآخر سوسيو-ثقافي، ويتجلى هذا الأخير في التقسيم التقليدي للمجال بين فضاءات عامة وخاصة (بنعدادة، 2020، ص.43)، فالمنزل هو فضاء للنساء والبنات والأطفال. في حين يتواجد الرجال في الفضاء العام، خصوصا في المقاهي والساحات، وتنحصر

أنشطة النساء المسنات في المنزل، كما أن أنشطتهن الخارجية هي جد محدودة، كالذهاب إلى الحمام أو تبادل الزيارات أو القيام بإجراءات إدارية أو السفر رفقة أشخاص آخرين (Jacquet, 2009, p.29).

لقد تغير التقسيم التقليدي للمجالات، بين مجال خاص نسائي ومجال عام حكر على الرجال، وذلك بفعل التحولات التي عرفها المجتمع المغربي. التي أفضت إلى اكتساح المرأة للفضاء العام كنتيجة لتضافر مجموعة من العوامل من قبيل ارتفاع معدلات تمدرس النساء بالمقارنة مع العقود المنصرمة، وكذا خروجهن إلى العمل سواء في القطاع المهيكل أو غير المهيكل. ومع ذلك، تبين أن هناك استمرارية لبقايا ذلك التقسيم التقليدي للمجالات في ذهنيات بعض المسنات، اللواتي تعتبرن أنشطتهن منحصرة في المجال الخاص (المنزل)، في حين أن تنقلاتهن في المجال العام تكون بمعية أحد أفراد الأسرة، وذو وجهات محددة كزيارة الأقارب أو الطبيب أو التسوق، أو الجلوس أمام عتبة باب منزل. وتعد هذه الأخيرة حدا فاصلا بين المجال الخاص والعام، كما تتيح للنساء تموقع وحضور مزدوج، أي في الفضاء العام الذي لا يتجاوز عتبة المنزل وفي ذات الوقت حضور في الفضاء الخاص. بالإضافة إلى ذلك، تشكل العتبة مجالا للمؤانسة لدى كبار السن (بوزيد، 2022، ص.431)

2.2-أنشطة المسن: منزل، مجموعة الأقران، مسجد

تقوم ممارسات المسنين على ثلاث أنشطة أساسية تتضمن لبعد زمكاني، بمعنى أنها مسجلة في زمن ومجال محدد، والتي تُبنين اليومي الخاص بهم مع إضفاء معنى عليه، ولا يقف هذا الأخير عند حدود صياغة نمط عيشهم، بل على خلاف ذلك يُسهم أيضا في تقديم معنى خاص لتجربة تقدمهم في السن. فجل المسنين، الرجال على وجه الخصوص، حصروا أنشطتهم اليومية في ثلاث معالم مجالية وهي: المنزل وموقع الالتقاء بمجموعة الأقران والمسجد. وأشار أحدهم إلى أن أنشطته اليومية أصبحت بمثابة مهنة خاصة بمرحلة ما بعد تقاعده، ويقول:" **أجلس هنا** {رفقة أقرانه} **إلى أن يقترب موعد الصلاة وأذهب بعدها إلى المسجد لتأدية صلاتي، لقد انتهى عملنا وأصبحت مهنتنا من المنزل إلى هذا المكان إلى المسجد، هذا هو عملنا الحالي**". ويشترك المسنون في تلك الأنشطة باستثناء انتمائهم إلى مجموعة الأقران.

ينتمي بعض المسنين إلى المجموعة التي تلعب لعبة الورق، في حين يفضل الآخرون الجلوس مع جماعة من كبار السن التي تكتفي فقط بتبادل أطراف الحديث حول مواضيع متنوعة كمشاكلهم الصحية أو الأحداث الطارئة في المجتمع أو تلك التي تخص الحي. وبالرغم من الاختلاف الجلي بين هاتين المجموعتين والكامن في اجتماع الأولى حول لعبة الورق وغياب هذا المكون في المجموعة الثانية، إلا أنهما يشتركان في بعض الخصائص التي تعد قاسما مشتركا بينهما، كسهولة الانضمام إلى المجموعة، بحيث لا يتطلب الانخراط شروط تستدعي الجوار أو القرب السكني أو التعارف القبلي بين الفرد وأحد المنضمين إلى المجموعة. وبالتالي، فهي مجموعة مفتوحة تستند فقط إلى معيار السن، إذ ينبغي أن يكون الفرد مسنا ليتمكن من الانضمام إليها.

تتميز هاتان المجموعتان بنوع من المرونة، أي سهولة الانضمام أو مغادرتها، كما تتميز العلاقات بين أفرادها بسطحية ملحوظة فهي لا تتجاوز تبادل بعض المعلومات الشخصية فيما بينهم كالاسم ومكان السكن والمهنة السابقة أو الحالية. ومنه، يمكن القول بأن هاتين المجموعتين تتصف بقوة الروابط الضعيفة وفق التصور الذي وضعه "مارك غرانوفيتر" (Mark Granovetter)، والتي تختلف عن الروابط القوية، وتتسم هذه الأخيرة بمزيج يجمع بين مدة زمنية وقوة العاطفة وحميمية (ثقة

متبادلة) وكذا تبادل الخدمات. في حين تتميز الروابط الضعيفة بضعف أو انعدام تلك العناصر (Granovetter, 1973, p.1361)، فهي تفتقر لقوة العاطفة وضعف الثقة والخدمات المتبادلة بين الأفراد.

تتوفر المجموعة الأولى (**لكوارطيا**)[3] المؤتلفة حول لعبة الورق على هوية اجتماعية سلبية وفق تصور أفراد المجتمع، وتتشكل هذه الهوية انطلاقا من الخصائص التي تتوفر عليها والتي يتم تقيمها، اجتماعيا، بشكل سلبي. وتشمل تلك الخصائص لعبة الورق التي تقوم أحيانا على مراهنات والقمار بين الأشخاص، فهذه الممارسة يتم النظر إليها سلبيا من طرف أفراد المجتمع ويتضاعف هذا التقييم السلبي عندما يتعلق الأمر بفئة المسنين، على اعتبار أن هؤلاء من المفروض، اجتماعيا، أن يخصصوا وقتهم للعبادة والتقرب من الله عوض لعب الورق والقمار. ومن ثم، تبنى هوية اجتماعية سلبية خاصة بهذه المجموعة انطلاقا من التقييم السلبي لممارستها، الذي يجد له تفسيرا فيما هو ديني.

لقد أشارت "إيزابيل جاكيت" (Isabelle Jacquet) في دراستها حول الشيخوخة في المغرب، إلى بعض الرجال المسنين الذين يقضون وقتهم في لعب الورق في الأرصفة والساحات. وتتضمن هذه الأنشطة لحمولة ودلالة سلبية خصوصا عندما ترفق بمراهنات مالية (Jacquet, 2009, p.30). وقد تراجعت واختفت هذه الممارسة في المجتمع الجزائري، وذلك ما وضحه "مصطفى الميموني" أن هذا النوع من الترفيه الخاص بكبار السن أصبح استثنائيا، بفعل المحظورات والانغلاق الإسلامي والرقابة الذاتية التي أسهمت في وضع حد لتلك الأنشطة. فهذه الألعاب أصبحت محظورة، ووحدها الممارسات الدينية تعتبر مثمنة لكبار السن (Mimouni, 2016). فالمكون الديني هو بمثابة مجال اجتماعي مفتوح أمام الفئة المُسنّة قصد التماهي مع التعريف الاجتماعي المعياري للمُسنّ، وهو الشّخص الذي يُسخّر وقته بالكامل أو جله في عبادة الله والتقرّب إليه.

ما يمز مجموعة لاعبي الورق هو تملكها للمجال، بحيث يصبح الحيز المجالي الذي يشغلونه حكرا عليهم ولا يمكن أن تحتله مجموعة أخرى أو أشخاص آخرين. كما يتم تأثيثه بأغراضهم التي يصطحبونها معهم، ككراسي ومظلة شمسية وسجاد يفترشه بعضهم أثناء اللعب. فهذا الحيز المجالي المندرج ضمن الفضاء العام أصبح خاصا، أي يتم تملكه من طرفهم. إلا أنه تملك رهين بفترات تواجدهم في ذلك الحيز المجالي، وعند انصرافهم يوظف استعمالات متنوعة ومتعددة من طرف المارة والمسافرين، سواء للمشي أو لانتظار قدوم سيارات الأجرة (تقرير الملاحظة).

فإذا كانت تلك المجموعة تتسم علاقتها بالمجال بتملكه، في فترات تواجدها، فإن المجموعة الأخرى في تفاوض دائم مع جماعة من الشباب حول حيز مجالي آخر. وينبع هذا التفاوض من شرعية، بالمعنى الرمزي، تملك المجال من قبل مستعمليه (المسنون والشباب)، كما يتضمن التفاوض لصراع خفي بين المجموعتين. يتجلى في خطاب المجموعة الأولى (المسنين) حول الثانية (الشاب)، ونعتهم بصفات سلبية كاللصوص ومستهلكي المخدرات، ويحكي أحد المسنين: "**هؤلاء الشباب** {الإشارة إلى مجموعة الشباب} **كلهم لصوص فهم أبناء الحي يتلفظون بكلام سفيه في الشارع يتلفظون بكلام لا ينبغي أن يقال. فهؤلاء اللصوص يضعون لثام على وجههم ويقومون بسرقة جيرانهم (...) كما يجلسون باستمرار بجانبنا**".

[3] لفظ بالدارجة المغربية يطلق على الأشخاص المسنين الذي يلعبون لعبة الورق.

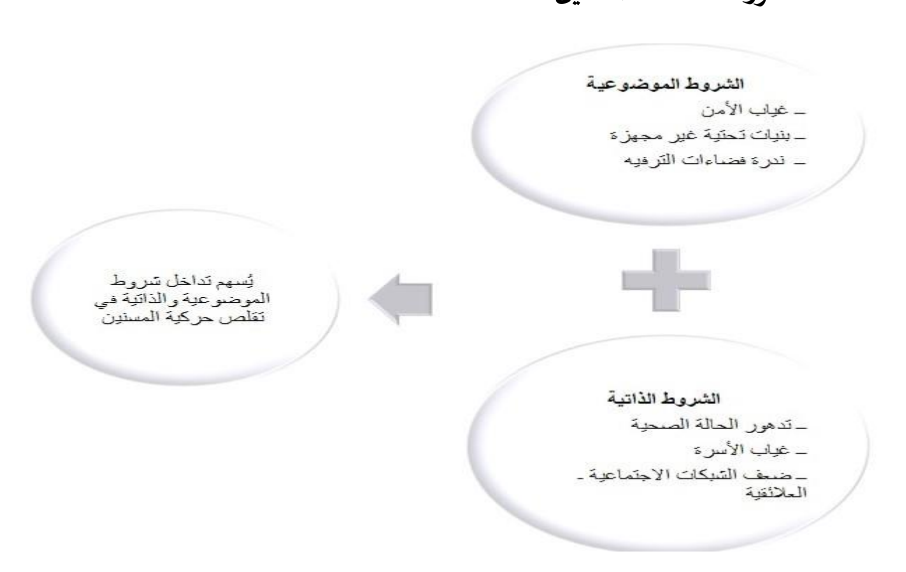
مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية
Journal index of exploratory studies
المجلد 2 العدد 6، 2022
Vol: 2 / N°: 6 (2022)
ISSN: 2701-9233

فهاتان المجموعتان تفصلهما مسافة قصيرة، بمعنى هناك حدود رمزية تفصل الحيز المجالي والجماعة الأولى عن الثانية، ويتم التفاوض باستمرار على الحدود الفاصلة بينهما. على اعتبار أن حضور المجموعة الثانية (الشباب) هو حضور قوي ويكتسي لشرعية تستمد من إثبات حضورهم وسط الحي بصفة عامة، وذلك من خلال ممارساتهم، السرقة واستهلاك المخدرات وأسلوب معين في التواصل. وبالرغم من التقييم السلبي، اجتماعيا، لتلك الممارسات إلا أنها تقدم لصاحبها مكانة جد مهمة في الحي. ولا تعترف المجموعة الثانية (الشباب) بالأولى (المسنين)، مع اعتبار تواجدها غير مرغوب فيه.

ومنه، تعكس مواقع الدراسة أشكال للإقصاء تتجلى خصوصا فيما هو مجالي ورمزي، ويمكن تصنيفها كأراضي الإقصاء وفق تعبير "أنطوان بايلي" (Antoine Bailly). والتي تتضح عند تسليط الضوء على فئة المسنين، نظرا لتوفرهم على خصوصيات تؤلف بين ما هو اجتماعي واقتصادي وصحي، إذ يعاني بعضهم من تدهور للحالة الصحية على إثر إصابتهم بأمراض مزمنة، بالإضافة إلى أن جلهم لا يتوفر على معاش فضلا عن عيش بعضهم وحيدا بسبب موت الزوجة/الزوج أو بفعل الطلاق. ومن ثم، ينبغي تفادي الحديث عن هذه الفئة، المسنون، كفئة متجانسة نظرا لاشتراكها في مكون السن، بل خلافا لذلك تعكس تباينات مهمة، ولجردها وفهمها يجب التركيز على مسار حياتهم، أي المسار الشخصي والأسري والمهني، والذي يعد مكونا حاسما في تفادي دراسة فئة المسنين كفئة متجانسة، وكذا لفهم نمط عيشهم الحالي واختياراتهم وميولهم.

يمكن تلخيص تأثير الإقصاء المجالي على المسنين في مجموعة من الشروط (الموضوعية) التي تعتبر عنصرا مهما في فهم أنماط حركيتهم وتنقلاتهم. وتتعلق تلك الشروط بشكل البنيات التحتية وندرة الفضاءات العامة (حدائق ومنتزهات ومساحات خضراء) فضلا عن غياب الأمن. وتتداخل هذه الشروط الموضوعية مع أخرى ذاتية لدى بعض المسنين، مما يفضي إلى تقلص نطاق تنقلاتهم، إذ تتضمن تدهور الحالة الصحية وضعف الموارد، سواء تعلق الأمر بغياب أفراد الأسرة أو عدم الاندماج في شبكات اجتماعية (أنظر الخطاطة رقم 1).

خطاطة 1: شروط تنقلات المسنين



المصدر: العمل الميداني، من إنجاز الباحثة

تُسهم تلك الشروط، الموضوعية والذاتية، في تحليل وفهم استراتيجيات المسنين لمقاومة الإقصاء المجالي، إذ جردت أشكال مختلفة لمقاومة وحفاظ بعضهم على ممارسات مجالية فعلية، قد تختزل في محيط عيشهم (الحي)، أو في مجالات أخرى كأحياء داخل مدينة الرباط أو في بعض المدن والقرى. في حين يحتفظ المسنون الآخرون بممارسات مجالية استذكارية تستند إلى أنشطتهم وممارساتهم في الماضي مع العمل على تثمينها. ومن ثم، تنقسم استراتيجيات المقاومة إلى فعلين: ممارسات فعلية وأخرى استذكارية، كما أن الانتقال من النمط الأول إلى الثاني يبقى رهين بموارد المسنين التي تشمل ما هو صحي وأسري واجتماعي -علائقي.

3-استراتيجيات المسنين لمقاومة الإقصاء المجالي

تم إبراز الاستراتيجيات التي ينهجها المسنون قصد مقاومة الإقصاء المجالي والحفاظ على ممارسات سوسيو-مجالية، إذ تم جرد مختلف الاستراتيجيات التي يتم تطويرها من قبلهم لتدبير الوضعية التي يعيشونها. وبالتالي، اعتبار المسن فاعلا، أي مكونا أساسيا في التحليل والفهم، مع تفادي سلبه إمكانية الفعل. وعلى الرغم من الصعوبات التي تقف عائقا أمام سهولة تنقل المسنين، والناجمة عن الخصائص الفيزيقية والمورفولوجية والاجتماعية للحي، فضلا عن تدهور الحالة الصحية لدى بعضهم، لكن منهم من استطاع الحفاظ على مجالات ثانوية (secondarite) فعلية. وهو مفهوم بلور من طرف "بيير سانسوت" (Pierre Sansot) بغية الحصول على فهم متبادل بين الأولي والثانوي، ويعتبر هذا الأخير مكان للأشكال الثانوية الخاصة بالحياة الاجتماعية، كما يتيح مغادرة الزمن المبرمج والمجال الأولي للحياة اليومية. ووظف المفهوم نفسه من قبل "مونيك مومباردو" (Monique Membrado) لتمييز أشكال سيرورة التقدم في السن والتخلي، أي إعادة تنظيم نمط العيش بفعل تقدم الشخص في العمر، مما يجعل بعض الممارسات غير ممكنة أو تدني رغبة مزاولتها (Mallon, 2004, P.115).

تنقسم الاستراتيجيات المفعلة من قبل المسنين لمقاومة الإقصاء المجالي إلى استراتيجيتين، تتضمن الأولى لممارسة مجالية فعلية نظرا لتوفر أصحابها على موارد تُسهم في حفاظهم على مجالات ثانوية. في حين تقوم الاستراتيجية الثانية على فعل تذكر الممارسات والأنشطة المنصرمة، ونجدها لدى المسنين الذين يفتقرون إلى رأسمال اجتماعي وكذا ضعف وتدهور حالتهم الصحية، مما يؤدي إلى انسحابهم من فضاءات المدينة.

1.3. استراتيجية أولى: مقاومة وممارسات مجالية فعلية

تحيل مفردة الاستراتيجية وفق التعريف الذي وضعه "ميشيل دو سيرتو" (Michel de Certeau) إلى التحكم في علاقات القوة التي تصبح ممكنة إبان اللحظة التي تبرز فيها ذات الإرادة والسلطة بشكل معزول، وكذا التوفر على مكان من المحتمل أن يصير خاصا، ليصبح هذا الأخير انتصار المكان على الزمن، كما يسمح بتملك المزايا المحصل عليها، مع الاستعداد والتحضير لامتدادات مستقبلية واستقلالية تجاه تغير الظروف. وباختصار، تعد الاستراتيجية تحكم في الزمن من خلال تأسيس مكان مستقل (Mallon, 2004, p.89).

لقد تبين أن بعض المسنين ينهجون استراتيجيات مختلفة التي تفضي إلى حفاظهم على ممارسات مجالية فعلية، وبالتالي توفرهم على مجالات ثانوية (داخل الحي أو خارجه) تُسهم في تسجيلهم في بعد مزدوج: مجالي وزمني. ويلجأ بعضهم إلى أعضاء الأسرة، الأبناء على وجه الخصوص، كاستراتيجية لتسهيل تنقلاتهم، كما هو الشأن بالنسبة لهذا المسن، الذي استطاع

تعويض تدهور حالته الصحية والتي يتم اختبارها عبر البنيات التحتية للحي (كثرة السلالم غير مجهزة)، التي تفترض مارة وسكان ذو حالة صحية جيدة، إذ ينهج استراتيجية تستند إلى دعم ومساعدة أحد أبنائه أثناء تنقله مشيا من المنزل نحو مكان التقائه بمجموعة الأقران (المسنين)، وأيضا فيما يخص سفره إلى مدن أخرى. كما يستعين ببعض الوسائل المساعدة على المشي كعكاز وكرسي الذي يحمله معه للجلوس في الحيز المجالي حيث يلتقي بأقرانه، نظرا لغياب مقاعد في المكان ذاته.

والملاحظ، بالرغم من استناد بعض المسنين إلى الشبكة الأسرية للحفاظ على ممارسات مجالية، إلا أن هذه الأخيرة تصبح موضوع تحكم من طرف أعضاء الأسرة، أي أنها تصير رهينة باختياراتهم وتفرغهم وكذا استعدادهم، بحيث يختار الأبناء المواقيت التي تناسبهم، في حين تنتقى الوجهة من طرف المسنين، ويكتفي الأبناء فقط باختيار التوقيت الملائم لمرافقة آبائهم أثناء تنقلهم. وبهذا، يصبح تنقل هؤلاء المسنين تنقلا مقيدا ومشروطا بمدى تفرغ واستعداد أفراد الأسرة لمصاحبتهم.

يبدو، أن هناك حضورا مهما للأسرة في مساعدة ودعم أعضائها المسنين، والمتجلي في جوانب متعددة من بينها الدعم المادي (مساعدات مالية) وكذا مساعدتهم على الحفاظ على ممارسات مجالية. ويمكن تفسير ذلك الدعم من خلال النزعة الأسرية (familialisme) السائدة في المجتمع المغربي. والتي تُسهم مجموعة من المكونات في تعزيزها وديمومتها، كالعامل الديني الذي يحث الأبناء على التكفل بآبائهم (الهروي، 2013، ص.35)، إذ توجد آيات قرآنية وأحاديث تحث كما توصي الأبناء على الاهتمام ومساعدة الآباء عند مرضهم أو بلوغهم سن متقدم. ويمتزج الجانب الديني بالمكون الاجتماعي المتجلي في خوف الأبناء من نظرة أفراد المجتمع عند تخليهم عن آبائهم وكذا من عواقبها كالعقوق والوصم. ويتم إعادة استثمار المكون الديني والاجتماعي، التي تقوم عليهما النزعة الأسرية في المجتمع المغربي، في الخطاب والفعل العموميين، الذي يعزز بدوره تلك النزعة كما يضفي عليها شرعية، بالمعنى الاجتماعي، وبهذا تصبح نزعة أسرية مدعمة من طرف المؤسسات العمومية (Le Bihan, Martin, 2014, p.141).

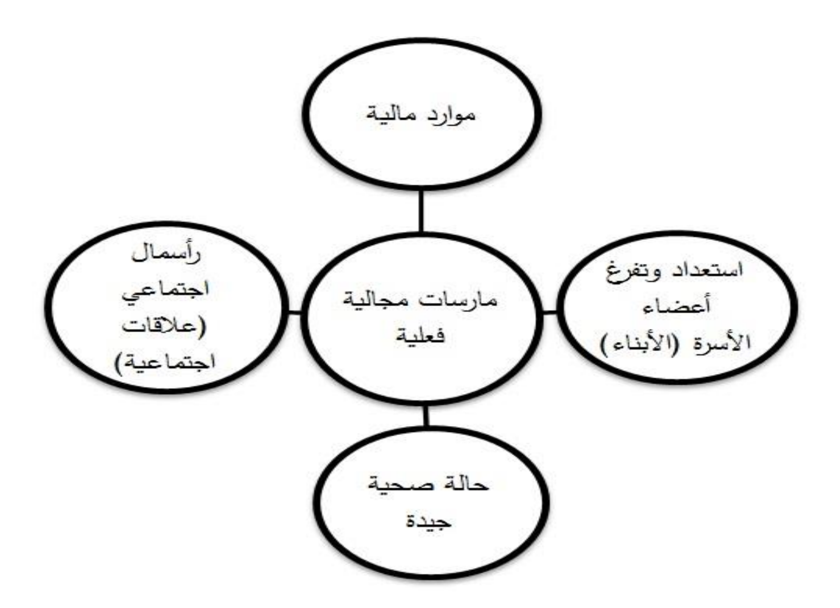
يطور المسنون استراتيجية أخرى عندما يتعذر عليهم اللجوء إلى سند الشبكة الأسرية بحكم البعد الجغرافي بين مكان إقامتهم ومسكن أبنائهم، وبالتالي يلجؤون إلى مواردهم المالية لتسهيل تنقلاتهم، وذلك عبر التنقل بواسطة وسائل النقل العمومية، خصوصا سيارة أجرة صغيرة والحافلة. في حين يستند بعض المسنين إلى شبكتهم الاجتماعية-العلائقية للحفاظ على ممارسات مجالية، كما هو الشأن بالنسبة لهذا المسن الذي يتجه يوميا إلى حي آخر (لعكاري) بعيد عن مكان إقامته قصد زيارة أصدقائه وأقاربه. ويقول في هذا الصدد: "**أذهب يوميا في الصباح إلى حي "لعكاري" مشيا أتفادى التنقل عبر الحافلة لأنها مكتظة بالأبقار أعتذر على توظيف هذا اللفظ لكنها حقيقة، فالحافلة مكتظة بشباب حي "دوار الحاجة" (حي الفرح) واللصوص. أتنقل مشيا من هنا إلى حي "العكاري" مرورا بغابة "هلتون" والحي الجامعي ثم أعود إلى منزلي بعد آذان العصر سالكا الطريق نفسها. أذهب إلى هذا الحي لأن هنا لا يوجد مكان حيث يمكنني الجلوس، يوجد هنا واد لكن لا أستطيع الذهاب إليه لأنني سأتعرض حتما إلى السرقة (...) كما أن علاقتي بجيراني غير جيدة لا أتحدث معهم ولا أتوفر على أصدقاء هنا لدي أصدقاء في حي "العكاري"، فهناك قضيت طفولتي وشبابي**".

على الرغم من طول مدة إقامة (خمسة عشر سنة) هذا المسن، إلا أنه لم يستطيع نسج علاقات اجتماعية في محيطه، بل خلافا لذلك جعل منه مجالا للنوم فقط، لكون جميع أنشطته متمركزة في حي آخر (العكاري) حيث يتوفر على علاقات (مجموعة الأقران) مُسهمة في تجذره في المجال ذاته. مع تفضيله وتثمينه لمجال الأنشطة على حساب مجال الإقامة، وذلك من ناحية القرب والبنيات التحتية والسكان. ومنه، تُسهم كل من الحالة الصحية للمسن (القدرة على المشي) ورأسماله الاجتماعي (شبكة العلاقات) في حفاظه على ممارسة مجالية فعلية، تتسم بتجذر مجالي قوي في الفضاء الثانوي، مجال الأنشطة، الذي أصبح يكتسي خاصية أولية، ليصير المجال الأولي، مكان الإقامة، فضاء ثانويا ومخصصا للنوم فقط.

ينهج مسنون آخرون، الرجال على وجه الخصوص، الاستراتيجية نفسها إلا أنها منحصرة في محيط إقامتهم، وذلك من خلال انضمام بعضهم إلى مجموعة الأقران (**لكوارطيا**) التي تجتمع حول لعبة الورق، بحيث يجعل المسن من تلك الممارسة طقسا أساسيا ونشاطا يوميا يُبنين ويضفي معنى على اليومي الخاص به. في حين يلجأ آخرون إلى فضاء المسجد لنسج علاقات مع كبار السن، وتتميز تلك العلاقات باقتصارها على الفضاء نفسه وفي حوار معين ينحصر في تبادل معلومات تخص الأمور الدينية، سواء تعلق الأمر بالأذكار الموالية للصلوات أو معلومات دينية عامة. وبهذا، يصبح المسجد فضاء للمؤانسة والتعارف بين مرتديه. وقد أكد "مصطفى الميموني" على هذه الوظيفة الخاصة بالمساجد التي تتيح للمسنين الالتقاء بأشخاص يعرفونهم وأحيانا التعرف على آخرين (Mimouni, 2016).

مما سبق، نستنج أن مقاومة الإقصاء المجالي والحفاظ على ممارسات سوسيو-مجالية فعلية تستدعي توفر المسن على موارد (أنظر الخطاطة رقم 2)، سواء تعلق الأمر بالحالة الصحية أو الشبكة الأسرية أو العلاقات الاجتماعية. وتُشكل هذه الموارد عاملا مهما في حفاظ المسن على مجالات ثانوية لا تنحصر فقط في محيط إقامته، بل تشمل أيضا فضاءات أخرى. وبالتالي، يغير هؤلاء المسنون مجال إقامتهم بطريقة غير متكافئة، بفعل اختلاف مواردهم، بحيث يستطيع بعضهم المناص من وصم المجال، وتجذرهم في مجالات أخرى غير تلك الخاصة بمكان إقامتهم، مع حفاظهم على حركية يومية تُبنين وتضفي معنى على اليومي الخاص بهم. في حين يؤدي غياب أو ندرة تلك الموارد لدى بعض المسنين إلى تطوير استراتيجيات بديلة للمقاومة تستند إلى فعل التذكر والتعويض.

خطاطة رقم 2: مقاومة وممارسات مجالية فعلية



المصدر: العمل الميداني، من إنجاز الباحثة

2.3. استراتيجية ثانية: مقاومة وممارسات مجالية استذكارية

يفضي نقص الموارد لدى بعض المسنين أو غيابها إلى اتخاذهم تموقعات مختلفة، إلا أنها مندرجة ضمن ممارسات مجالية استذكارية، تقوم على استحضار وتذكر مختلف الممارسات والأنشطة المنصرمة، مع الاحتفاظ بالأسماء والمعالم القديمة لمدينة الرباط. ويفعل المسنون هذه الاستراتيجية عندما يجدون أنفسهم أمام صعوبات كبيرة تحول دون إمكانية تنقلهم داخل الحي وخارجه، والتي ترجع إلى الخصائص الفيزيقية والاجتماعية للحي وكذا ضعف مواردهم، كتدهور الحالة الصحية وغياب الأسرة، عدم استعداد وتفرغ الأبناء لمرافقتهم أثناء تنقلهم، فضلا عن غياب الاندماج في مجموعة الأقران. وبالتالي يبقى المسنون حبسي الفضاء الخاص (المنزل) مع العمل على تطوير بدائل قصد الحفاظ على أنشطة. إذ يشكل فعل الاستماع إلى الراديو لدى بعض المسنين نشاطا يوميا يؤثث ويضفي معنى على اليومي الخاص بهم. كما هو الشأن بالنسبة لهذا المسن الذي يستمع يوميا لإذاعة في راديو خاصة بالرياضة، ويقول: "**أنا مدمن على كرة القدم وكنت أمارسها في السابق وتوقفت عن مزاولتها بعدما تقدمت في السن، أستمع يوميا إلى راديو "مارس"** (إذاعة محلية) **استمع إلى أحداث الرياضة وأشجع فريقي المفضل**".

لا يشكل فعل الاستماع للراديو لدى هذا المسن ممارسة لتمضية الوقت فقط، بل تعد استراتيجية تعويضية لممارسة فعلية سابقة، بما أنه كان يزاول رياضة كرة القدم في السابق وتوقف لأسباب تتعلق بتقدمه في السن وعدم قدرته على الاستمرار في ممارسة النشاط نفسه. ويمكن إدراج تلك الممارسة في سيرورة التخلي (déprise) الخاصة بهذه المرحلة العمرية، والتي تعني إعادة ترتيب نمط الحياة بفعل تقدم الأشخاص في السن ومواجهتهم لعراقيل متنامية. وتتميز إعادة التنظيم

بالعدول عن بعض الأنشطة والعلاقات، وأحيانا تعويضهما بأخرى تستدعي جهدا أقل. وقد يحيل التخلي إلى استمرارية المسنين في القيام بالأنشطة السابقة من خلال اختزالها في سلم صغير (Caradec, 2014, PP. 278-279). والملاحظ، أن المسنين يفعلون هذه الاستراتيجية عند افتقارهم إلى الموارد التي من شأنها تعزيز حفاظهم على حركية فعلية تُسهم في اندماجهم سوسيو-حضريا.

وفي ظل غياب الموارد التي يمكن تعبئتها لمقاومة الإقصاء المجالي، والتي تفضي ندرتها لدى بعض المسنين إلى تنامي الشعور بالاغتراب في الحي، رغم طول مدة إقامتهم. وينجم ذلك الإحساس عن تغير يمس الشخص ومحيطه، بمعنى عجز صحي يتم اختباره بواسطة الخصائص الفيزيقية للحي وكذا رحيل سكان وقدوم آخرين جدد، مما يولد لدى المسن شعور بالغربة تجاه الحي وسكانه. وحسب تعبير هذا المسن الذي تحدث عن تجربة تقدمه في السن في محيط إقامته موظفا مثلا شعبيا: "**الشّيباني هو وْلد لبْلاد زْيادة وخْلوق ولّى برّاني**" (المُسنّ هو ابن البلد ووُلد فيه إلا أنه صار غريبا).

وظف المسن المثل الشعبي لوصف تجربته وكذا تجارب بعض كبار السن، وبالرغم من طول مدة الإقامة في الحي إلا أن بلوغ سن متقدم يعتبر مكونا حاسما في الشعور بالاغتراب تجاه المكان والأشخاص المتواجدين فيه. يؤدي هذا الإحساس إلى توكؤ المسن على تجاربه الماضية بما فيها ممارساته المجالية داخل الحي والعمل على تثمينها والافتخار بها. بحيث يتم تعويض فقدان الحركية الفعلية بممارسات مجالية استذكارية تستند إلى الأنشطة السابقة مع الاحتفاظ بالأسماء القديمة للأحياء والمعالم. فرغم علمه ودرايته بتغيرها، إلا أن استدعاء الذاكرة للحديث عن ممارسته وأنشطته في فترة معينة يقتضي استحضار الأسماء القديمة والخصائص المميزة للمجالات في السابق، لكون الذاكرة تسجل في إطار زمني ومكاني (سوكاح، 2020، ص.179).

تتضح استراتيجية الممارسة المجالية الاستذكارية لدى هذا المسن، الذي يروي بعض تفاصيل تنقلاته في مرحلة شبابه، ويحكي في هذا المضمار:" **أثناء شبابي أي في السبعينات كنت أذهب من هنا إلى باب الأحد** {مركز مدينة الرباط} **عبر الحافلة رقم 17، ولازال السكان هنا في تلك الفترة يقيمون في مباني من الدوم. ويدوم التنقل عبر الحافلة ما يقارب ساعة وأحيانا أذهب مشيا من هنا. لم يكن في تلك الفترة بناية المستشفى و أيضا مكان دراسة الشباب** {الكليات/موقع العرفان}، **فهذا المكان كان عبارة عن أراضي فلاحية حيث توجد حقول زراعية، وحي "السويسي" كان حقل الليمون، وأحيانا أتنقل مشيا من هنا إلى "القامرة"** {حي} **لم تكن محطة الحافلات هناك، بل في باب الأحد**".

ومنه، يرتبط فعل تذكر الممارسات المنصرمة لدى المسن بتعويض بعض الخسائر الآنية، خصوصا تلك المتعلقة بالتنقل والتوفر على مجالات ثانوية تُشكل نمط العيش كما تضفي معنى على المجالات الأولوية. وتكشف هذه الاستراتيجية عن شكل من أشكال المقاومة الكامن في اللجوء إلى الماضي والاختباء في بعض الذكريات التي يتم التوكؤ عليها لمواجهة الصعوبات في الحاضر، وبالتالي تصبح الذاكرة مكونا مهما في تعويض حركية فعلية بأخرى استذكارية. وقد أشار "موريس هالبواش" (Maurice Halbwachs) إلى الشروط الاجتماعية للذاكرة، إذ غالبا ما يمر الأشخاص غير مرئيين لدى الشخص المتذكر، يجتاحون صوره وأفكاره ومخزون جماعي للمجموعة التي انتمى إليها في الماضي ومازال ينتمي إليها (Mallon, 2004, p. 188).

إن استدعاء الذاكرة لا ينحصر فقط في استحضار بعض الأشخاص والأحداث والجماعات، بل يتعداه إلى استحضار ذاكرة المجال والاحتفاظ بالمعالم القديمة للمدينة وحدودها السابقة. كما يحيل إلى الضغط الهوياتي المصاحب لسيرورة التقدم في السن، أي بين هوية متجذرة في الماضي وأخرى متأصلة في الحاضر. وينبع التجذر الهوياتي في الماضي أو الحاضر من انجازات الفرد السابقة أو الراهنة (Caradec, 2009, P.44). بحيث يتموقع المسنون ضمن هوية متجذرة في الماضي بفعل غياب انجازات شخصية آنية كممارسات وأنشطة مسجلة في الحاضر، المُسهمة في اندماجهم سوسيو-حضريا، كما ترسخ وتثبت هويتهم في الحاضر. وذلك بفعل الارتباط الوثيق بين المكان والتجربة الهوياتية، لكون الذات تُشكل مكان السكن الذي يصوغه الفرد ويغيره، فالأماكن التي نتحدث عنها ونقيم فيها تغير نظرتنا حول أنفسنا، كما تكتسي الأماكن المألوفة أهمية كبيرة نظرا للاستثمار العاطفي والرمزي، فضلا عن ترجمتها لتاريخ شخصي وأحيانا جماعي (Montandon, 2013, pp.44-45).

ينجم عن غياب ممارسات مجالية فعلية لدى بعض المسنين وتعويضها بأخرى استذكارية، إحساسهم باغتراب متنامي اتجاه الأشخاص (السكان) والمكان (الحي). فهذا الأخير لم يعد فضاء مألوفا كالسابق، فضلا عن شعورهم بأن لا مكان يحتويهم في الحي، لاسيما أن خصائصه الفيزيقية والاجتماعية والبشرية تُسهم في ترسيخ وتثبيت إحساس الاغتراب، مما يؤدي إلى انغلاقهم

في ذكرياتهم السابقة وتمجيدها، وبالتالي تجذر هويتهم الشخصية في الماضي.

4-الخلاصة

كشفت دراسة تجربة سيرورة التقدم في السن بالمجال الهامشي عن مجموعة من المكونات المتداخلة فيما بينها، كتلك المتصلة بالإقصاء المجالي المتجسد في الخصائص الفيزيقية لمواقع الدراسة، أي غياب عناصر الولوجية في شقها المادي والاجتماعي وبنيات تحتية غير مجهزة، بالإضافة إلى ندرة فضاءات الترفيه كالحدائق ومساحات خضراء وغياب الأمن. وتُسهم تلك الخصائص في تفعيل بعد آخر من الإقصاء، وهو الإقصاء الرمزي للمسنين، الذي يتخذ أشكالا مختلفة من بينها مرئيتهم الخافتة في الفضاء العام بالمقارنة مع الفئات العمرية الأخرى، الشباب والأطفال على وجه الخصوص. كما تُشكل خصائص مواقع الدراسة مكونا مهما لاختبار الانتقال إلى مرحلة الشيخوخة وتأكيدها. إذ يُسهم المكون الفيزيقي للحي في تأكيد تدهور الحالة الصحية لدى بعض المسنين بفعل صعوبة تنقلهم فيه، فضلا عن خصائصه الاجتماعية من قبيل غياب الأمن وكثرة الجرائم وحالات السرقة التي يتعرض إليها السكان.

يتخذ المسنون تموقعات مختلفة تجاه التغيرات التي لحقت الحي والمرصودة من قبلهم، والتي يترتب عنها تعديل لتنقلاتهم، كعدم تأدية صلاتي الفجر والعشاء في المسجد، مع تحديد زمن الأنشطة الذي ينتهي بآذان المغرب، خصوصا لدى الرجال المسنين، كما يعتبر وقت محدد للولوج إلى المنزل. والجدير بالذكر أن محددات تنقل المسنين لا ترتبط فقط بالشروط الموضوعية، بمعنى غياب الأمن والولوجية وبنيات تحتية غير مجهزة، بل تشمل أيضا محددات ذاتية تخص المسن كتدهور حالته الصحية وعدم استعداد وتفرغ أعضاء أسرته وضعف علاقاته الاجتماعية. وينجم عن تداخل تلك الشروط، الموضوعية

والذاتية، تقلص حركية المسنين، التي تصبح مقتصرة لدى البعض منهم على عتبة باب المنزل، كحد فاصل بين المجال العام والخاص.

لم تكتف هذه الدراسة بجرد تجليات الإقصاء المجالي وتأثيراته على المسنين، بل تم إبراز الاستراتيجيات المفعلة من قبلهم للحفاظ على ممارسات مجالية وتوسيع نطاق اختياراتهم. ولا يمكن فهم الاستراتيجيات المطورة من طرف المسنين بمعزل عن الموارد التي يعبئونها، والتي تشمل حالتهم الصحية والحضور الفعلي للأفراد الأسرة، خصوصا الأبناء، وكذا رأسمالهم الاجتماعي والاقتصادي، أي مدى توفرهم على علاقات اجتماعية وموارد مالية لتسهيل التنقل.

يفضي توفر المسنين على تلك الموارد أو بعضها إلى تفعليهم لاستراتيجيات يسعون من خلالها مقاومة الإقصاء المجالي، وتتخذ المقاومة في هذه الحالة صيغة ممارسات مجالية فعلية، سواء داخل الحي أو في أحياء ومدن أخرى. وبالتالي توفرهم على مجال ثانوي، ليصبح هذا الأخير لدى البعض فضاء أوليا في المقابل يصير مكان الإقامة مجال ثانويا مخصص للنوم فقط. ويُسهم لجوء المسن إلى الشبكة الأسرية كمورد في إنتاج حركية مشروطة بتفرغ أعضاء أسرته، ومدى توفرهم على وقت يتم تخصيصه لمصاحبته أثناء التنقل. في المقابل يطور المسنون بدائل بفعل افتقارهم للموارد المشار إليها آنفا، والتي يمكن تصنيفها كاستراتيجية لمقاومة الإقصاء المجالي مختلفة عن الأولى، لكونها تقوم على الذاكرة واسترجاع الأحداث والذكريات المنصرمة. مما يفضي إلى إنتاج ممارسات مجالية استذكارية تستند إلى أنشطة المسنين في المراحل السابقة، وبالتالي تجذر هويتهم الشخصية في الماضي ليصبح الحاضر بدون معنى.

قائمة البيبليوغرافيا

المراجع العربية

- الهروي، الهادي. (2013). الأسرة، المرأة والقيم تساؤلات سوسيولوجية في قضايا المرأة، الدار البيضاء، المغرب: أفريقيا الشرق.
- بنعدادة، أسماء. (2020). الحركية النسائية الغربية والعربية. في أسماء بنعدادة (إشراف)، رشيد بن بيه (مراجعة)، *دراسات جندرية النساء ومقاومة العنف واللامساواة* (ص.33-50). فاس: جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر مهراز-فاس.
- بوزيد، هاجر. (2022). الأشخاص المسنون بالمغرب ومسارات الرعاية الاجتماعية؛ دراسة سوسيولوجية لأنماط تدبير الشيخوخة في المجال الحضري الرباط أنموذجا، أطروحة الدكتوراه في علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس بالرباط.
- سوكاح، زهير. (2020). مراجعة كتاب الذاكرة الجمعية لـ مرريس هالبفاكس. *مجلة تبين*، 9(33) ص. 175- 180.

المراجع الأجنبية

- Avenel, Cyprien. (2010). Domaines et approches, sociologie des quartiers sensible (3e Edition). Paris : Armand Colin.
- Baron, Ctherine. (1999). Villes, croissance et exclusion. In Antoine Bailly et Jean Marie Huriot (direction), *villes et croissance, théories, modèles, perspectives* (PP.207-238). Paris : Anthropos, Economica.
- Blanchet, Alain. Anne, Gotman. (2015). L'entretien (2e édition). Paris : Armand Colin.
- Caradec, Vincent. (2014). Transitions du vieillissement et épreuve du grand âge. In Cornelia Hummel, Isabelle Mallon et Vincent Caradec (direction), *vieillesses et vieillissements regards sociologiques* (PP. 273-288). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Caradec, Vincent. (2009). L'expérience sociale du vieillissement. *Revue Idées économiques et sociales*, N° 157/3, 38-45. Retrieved from: https://www.cairn.info/revue-idees-economiques-et-sociales-2009-3-page-38.htm.
- Granovetter, Mark. (1973). The Strength of Weak Ties. *The American Journal of Sociology*, Vol. 78, No 6, May, 1360-1380. Retrieved from: http://links.jstor.org/sici?sici=00029602%28197305%2978%3A6%3C1360%3ATSOWT%3E2.0.CO%3B2-E.
- Jacquet, Isabelle. (2009). La vieillesse au Maroc, Récits de vie et portraits. Louvain-la-Neuve: Academia Bruylant.
- Le Bihan, Blanche. Martin, Claude. (2014). Dépendance, soins de longue durée et politiques publiques en Europe. Cornelia Hummel, Isabelle Mallon et Vincent Caradec (direction), *vieillesses et vieillissements regards sociologiques* (PP. 129-142). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Mallon, Isabelle. (2004). Vivre en maison de retraite. Le dernier chez soi. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Mimouni, Mostéfa. (2016). Les retraités : retraite ou retrait, Repos ou esseulement ? Enquête auprès d'enseignants à Mostaganem. *Insaniyat/إنسانيات* N° 72-73. Retrieved from: http://journals.openedition.org/insaniyat/16226.
- Montandon, Christiane. (2013). Lieux d'énonciation et rapports au vieillir : entre rupture et continuité Les changements du Port à l'Anglais à Vitry-sur-Seine. Monique Membrado et Alice Rouyer (direction), *Habiter et vieillir Vers de nouvelles demeures* (PP. 43-62). Toulouse : érès.
- S.Bailly, Antoine. (1997). Terres d'exclusions terres d'espérances. Paris : Economica.
- Situation des personnes âgées au Maroc, (Synthèse du Rapport global), présente dans le cadre du colloque national sur les personnes âgées, Rabat, 04 octobre 2017.

Romanization of Arabic Bibliography

- Al-Harawi, Al-Hadi. (2013). *Al-Oussra, Al-Maraa wa Lkiyam; Tassaoulat Sociologiya fi Kadaya L-Maraa [Family, Women and Values: Sociological Questions in Women's Issues]*, Casablanca, Morocco: East Africa.
- Benadada, Asma. (2020). Al-Haraka Nissa-iya L-Gharbiya wa L-Arabiya [Western and Arab women's movement]. In Asma Benadada & Rachid Benbih (Eds.), *Women's Gender*

Studies and Resistance to Violence and Inequality (pp. 33-50). Fez: Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Faculty of Arts and Human Sciences, Dahr Mehraz.

- Bouzid, Hajar. (2022). *Al-Achkhas L-Moussinoun bil Maghrib wa Massarat A-Ri-aya L-Jtima-iya: Dirassa Sociologiya li Anmat Tadbir A-Chaykhoukha fi L-Majal Al-Hadari ; A-Ribat Ounmoudajan [Elderly People in Morocco and the Paths of Social Care: A Sociological Study of Aging Management Patterns in the Urban Area; Rabat as a Model]*, PhD thesis in Sociology, Faculty of Letters and Human Sciences, Mohammed V University in Rabat.
- Soukah, Zouhir. (2020). Mouraja-at Kitab A-Dakira L-Jam-iya li Maurice Halbwachs [Review of the Book "On Collective Memory" written by Maurice Halbwachs]. *Tabayyun Journal, 9*(33), p. 175- 180.

The Role of Scientific Research in Supporting Sustainable Development in Palestine from the Perspective of Faculty Members at An-Najah National University

Muath Subhi İliaiwi[1]; Asmaa Aysar Zyoud[2]; Maha Nawaf Abuayyash[3]

[1] Necmettin Erbakan University, Konya, Turkey
[2&3] An-Najah National University, Nablus. Palestine
Email 1 : muath.ilaiwi@gmail.com
Email 2 : asoma.zd@gmail.com
Email 3 : maha23.abuayyash@gmail.com

Received	Accepted	Published
3/10/2022	2/12/2022	31/12/2022

DOI: 10.17613/p1zc-v551

Abstract

The study aimed to identify the role of scientific research in supporting sustainable development from the point of view of faculty members at An-Najah National University, and to achieve the objectives of the study used the descriptive approach, and the questionnaire was also used to collect data and information. The study population consisted of (907) faculty members at An-Najah National University during the first academic year 2021-2022, and the questionnaire tool was applied to a random sample of (100) faculty members. The study concluded that the overall score of all the study axes related to the role of scientific research in supporting sustainable development in Palestine from the point of view of the faculty members of An-Najah National University was all with a very high and high grade of appreciation, and the study also revealed that there are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) between the averages of the role of scientific research in supporting sustainable development in Palestine from the point of view of faculty members at An-Najah National University attributed to variables: Gender, educational qualification, age, teaching experience, college where he studied, and place of residence. In light of the findings of the study, it recommended the need for a higher official body for scientific research and graduate studies at the level of An-Najah National University to sponsor and guide faculty members to benefit from the results of scientific research in order to serve development issues.

Keywords: Scientific Research, Sustainable Development, Faculty, An-Najah National University

مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية
Journal index of exploratory studies
المجلد 2 العدد 6، 2022
Vol: 2 / N°: 6 (2022)
ISSN: 2701-9233

دور البحث العلمي في دعم التنمية المستدامة في فلسطين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية

معاذ صبحي عليوي[1]؛ أسماء أيسر زيود[2]؛ مها نواف أبو عياش[3]

[1] جامعة نجم الدين أربكان، قونيا. تركيا

[2]و[3] جامعة النجاح الوطنية، نابلس. فلسطين

الايميل1: muath.ilaiwi@gmail.com

الايميل 2: asoma.zd@gmail.com

الايميل 2: maha23.abuayyash@gmail.com

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/10/3	2022/12/2	2022/12/31

DOI: 10.17613/p1zc-v551

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور البحث العلمي في دعم التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية، ولتحقيق أهداف الدراسة أستخدم المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة لجمع البيانات والمعلومات. وتكون مجتمع الدراسة من (907) عضو هيئة تدريس في جامعة النجاح الوطنية خلال العام الدراسي الاول 2021-2022م، وقد تم تطبيق أداة الاستبانة على عينة عشوائية مقدارها (100) عضو هيئة تدريس.

توصلت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لجميع محاور الدراسة المتعلقة بدور البحث العلمي في دعم التنمية المستدامة في فلسطين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة النجاح الوطنية كانت جميعها بدرجة تقدير عالية جداً وعالية، كما كشفت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات دور البحث العلمي في دعم التنمية المستدامة في فلسطين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، والعمر، والخبرة التدريسية، والكلية التي درس بها ومكان السكن.

وفي ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة، أوصت بضرورة وجود هيئة رسمية عُليا للبحث العلمي والدراسات العليا على مستوى جامعة النجاح الوطنية تعمل على رعاية وتوجيه أعضاء هيئة التدريس للاستفادة من نتائج البحث العلمي بما يخدم قضايا التنمية.

الكلمات المفتاحية: البحث العلمي، التنمية المستدامة، أعضاء هيئة التدريس، جامعة النجاح الوطنية

مقدمة

تعد الجامعات الحاضن الأساسي للبحث العلمي من خلال إعداد كوادر مؤهلة علمياً وبحثياً تشرف على إعداد الخطط والسياسات العامة لجميع البحوث الاستراتيجية المرتبطة بخطط التنمية الشاملة والمستدامة، وتأمين المنح والعقود والاستشارات البحثية للباحثين والخبراء الذين يطمحون لإصدار دراسات بحثية تخدم بيئاتهم العلمية بما فيها الجامعات أو المؤسسات التي يعملون بداخلها إنشاء المراكز البحثية التخصصية التي تخدم القضايا ذات الأولوية الاستراتيجية خاصة في ظل تزايد الأزمات والمشكلات التي تواجه المجتمعات.

ونظراً لأهمية العلاقة بين التعليم الجامعي والتنمية غدت العلاقة بينهما تبادلية عضوية، فالتنمية بمفهومها الشامل تركز على التحول في البناء الاقتصادي والاجتماعي والمعرفي والثقافي، وتؤدي إلى زيادة الإنتاج وإشباع الحاجات الضرورية للفرد وزيادة دخله، وتحقيق طموحه، وزيادة الخيارات المتاحة له، ولأجل ذلك يعد التعليم الجامعي العالي الركيزة الأساسية للتنمية الشاملة بصفة عامة، والتنمية البشرية بصفة خاصة. (داغر وآخرون، 2016، ص.2034). علاوة على ذلك، فقد عملت مختلف الدول المتقدمة والساعية بجدية نحو التقدم المستمر على مُراجعة نظمها التعليمية بصورة مستمرة، والعمل على تحسينها وتطويرها، حيث اعتمدت مقاييس وأسس لقياس مواصفات مخرجاتها التعليمية وضمان فاعلية البرامج الأكاديمية في اكتساب المعارف والمهارات، بل والكفايات التي تمكنها من تحقيق تقدمها، والمساهمة الفاعلة في تقدم بلدانها وتحقيق تنميتها الفاعلة والمستدامة، وضمان استقرارها الاقتصادي والاجتماعي والأمني. (المهنكر، 2017، ص.1).

وبالرغم من التطور العلمي والمعرفي الهائل الذي أحدثته الثورة المعلوماتية في كافة المجالات والقطاعات المجتمعية ،إلا أن هذا التطور لم تستفد منه غالبية المجتمعات نظراً للظروف والأحداث التي تشهدها منذ عقود مستمرة ومنها المجتمع الفلسطيني الذي يعاني من أزمات جمَّة منها: سياسية، واقتصادية، وتنموية، ناهيك عن شح الموارد والإمكانيات المادية مما أنعكس سلباً على الدور التنموي للمؤسسات التعليمية خاصة الجامعات بما تمثله من رأسمال بشري تنموي وما تملكه من آليات وتقنيات للبحث العلمي تؤهلها لرسم السياسات العامة للمجتمع، والمساهمة في إعداد الخطط والاستراتيجيات الفاعلة في حل العديد من الأزمات التي تواجه المجتمع، إلا أن الجامعات الفلسطينية عامة وجامعة النجاح خاصة يقع على عاتقها استثمار المعرفة الكامنة في عقول العاملين فيها كفئة قادرة على تقبل التغيير ومواكبة التطور، وهذا لن يتأتى إلا من خلال استثمار القدرات، وتوظيف الخبرات، وإنتاج المعارف الجديدة، والعمل على تبني أدواراً استراتيجية فاعلة بهدف تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة في فلسطين، وتهدف الدراسة الى التعرف على دور البحث العلمي في دعم التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية.

الدراسات السابقة

سوف يتناول الباحثين العديد من الدراسات العلمية العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة، وهي على النحو الآتي:

- **دراسة حمادنة (2021)**: هدفت الدراسة الحالية إلى تقدير دور البحث العلمي بجامعة العلو م والتكنولوجيا الأردنية في تحقيق التنمية المستدامة، ولتحقيق ذلك تم تطوير استبانة ومن ثم التأكد من صدقها وثباتها، تكونّ مجتمع الدراسة من

جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجية الأردنية والبالغ عددهم (753) عضو هيئة تدريس، تم توزيع (460) استبانة على عينة مختارة بالطريقة العينة العشوائية الطبقية، أي حوالي (61%) من مجتمع الدراسة الاصلي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير دور البحث العلمي بجامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها كانت كبيرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي وجاءت لصالح الذكور، وكذلك تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية وجاءت لصالح كل من أستاذ مشارك، واستاذ مساعد.

- **دراسة خمايسة (2020):** هدفت إلى التعرف على إسهامات برنامج التعليم العالي في الجامعات الأردنية في تطوير البحث العلمي لتحقيق التنمية المستدامة، ولتحقيق أهداف الدراسة ثم إتباع المنهج الوصفي وذلك من خلال تطوير استبانة وللوصول إلى نتائج الدراسة تم استخدام برنامج (SPSS) وبعد استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبين أن هناك درجة متوسطة من إسهامات برامج التعليم العالي في الجامعات الأردنية في تطوير البحث العلمي لتحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات من أبرزها: يجب أن تصبح الجامعات ومراكزها المهنية مؤسسات مهنية محلية وإقليمية لمساعدة متخذي القرار على اتخاذ القرارات الصحيحة.

- **دراسة الشيتي (2020):** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الجامعات السعودية في مواءمة مخرجات التعليم العالي وتحقيق متطلبات التنمية المستدامة وفق رؤية (2030) في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادية الإدارية في جامعة القصيم. تكون مجتمع الدراسة من القيادات الإدارية في الجامعة، وتكونت العينة من القيادات الإدارية، تم إعداد استبانة مكونة من أربعة أقسام. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة إجابات القيادات الإدارية في جامعة القصيم تبعا لمتغير الجنس، أوصت الدراسة بضرورة التأكيد على مواءمة جودة خريجي الجامعة مع احتياجات ومتطلبات مؤسسات سوق العمل لسد هذه الاحتياجات وضمان حصول الخريجين على فرص العمل المناسبة لتخصصاتهم.

- **دراسة الخوالدة (2016):** هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات استدامة التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات وهي: الجنس، والجامعة، والكلية، والرتبة. تكونت عينة الدراسة من (830) عضو هيئة تدريس، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدم الباحث استبانة لقياس درجة المعوقات، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلال إحصائية تعزى لمتغيرات: الجنس لصالح الذكور في مجالات الإدارة الجامعية، والبحث العلمي والدرجة الكلية للمجالات ولصالح الإناث في مجال المناهج وطرق التدريس. ولمتغير الجامعة لصالح الجامعات الحكومية في مجالي البحث العلمي، وأوضاع أعضاء هيئة التدريس والحرية الأكاديمية. ولصالح الجامعات الخاصة في مجال المناهج وطرق التدريس. ولمتغير الكليات لصالح الكليات الإنسانية. ولمتغير الرتبة لصالح رتبة أستاذ. وفي ضوء نتائج هذه الدراسة قدم الباحث مجموعة من التوصيات أهمها اهتمام إدارات الجامعات بوضع رؤية استراتيجية واضحة تشتمل على عدد من النقاط للحد من المعوقات.

- **دراسة البورنو (2016):** هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في تلبية متطلبات التنمية المستدامة لديها وسبل تفعيله (الجامعة الإسلامية دراسة حالة)، ومن استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع

البيانات بواسطة استبانة، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: المجموع الكلي للاستبانة (645.54%) وبلغ الوزن النسبي للدرجة الكلية لممارسة الجامعة الإسلامية لدورها في تلبية متطلبات التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (75.06%) وهي درجة عالية نسبياً. وحاز المجال الرابع وهو المجال التكنولوجي على المرتبة الأولى، وكما جاء المجال الأول (المجال الاقتصادي) في المرتبة الرابعة والأخيرة. وبناءً على البيانات والنتائج التي أسفرت عنها الدراسة كانت أهم التوصيات التعاون مع المؤسسات الإعلامية المتنوعة لنشر ثقافة الاستدامة في التنمية من أجل توسيع مدارك أفراد المجتمع وتعريفهم بأهميتها ومدى حاجة المجتمع إليها.

التعليق على الدراسات السابقة

أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

- **من حيث المنهج:** اتفقت أغلب الدراسات السابقة والدراسة الحالية على استخدام المنهج الوصفي كمنهج مناسب لإجراء الدراسة العلمية كدراسة خمايسة (2020)، ودراسة الشيتي (2020)، ودراسة البورنو (2016).

- **من حيث العينة:** اتفقت عدد من الدراسات السابقة في الاستعانة بأعضاء هيئة التدريس كعينة لإجراء الدراسة كدراسة خمايسة (2020)، دراسة الخوالدة (2016)، دراسة حمادنة (2021)، ودراسة البرونو (2016). في حين اختلفت عدد من الدراسات السابقة، حيث بعض الدراسات استعانت بالقيادات الإدارية في الجامعة كدراسة الشيتي (2016).

- **من حيث الأداة:** اتفقت عدد من الدراسات السابقة والدراسة الحالية على استخدام الاستبانة كأداة مناسبة للحصول على البيانات والمعلومات اللازمة للدراسة كدراسة خمايسة (2020)، دراسة الخوالدة (2016)، دراسة حمادنة (2021). في حين اختلفت عدد من الدراسات السابقة عن الدراسة بالحالية بالاستعانة بالمقابلات الشخصية كدراسة البورنو (2016).

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

ساهمت الدراسات السابقة التي تطرقنا إليها كباحثتين في صياغة مشكلة الدراسة، واستخدام المنهج الانسب للدراسة وهو المنهج الوصفي الارتباطي، وكذلك في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية، وتطوير أداة الدراسة، كما استفادت الدراسة الحالية في تحديد مجتمع وعينة الدراسة من خلال الاطلاع والمقارنة بين الدراسات السابقة.

1.1- مشكلة الدراسة

يعاني المجتمع الفلسطيني من مشكلات اقتصادية وتنموية، بالإضافة إلى قلة الموارد والامكانيات المادية، ممّا يؤكد على ضرورة الاعتماد على الجامعات باستخدام البحث العلمي في حل هذه المشكلات بأقصى سرعة وأقل التكاليف.

وللوقوف على دور البحث العلمي في دعم التنمية المستدامة في فلسطين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية، قام الباحثون بالرجوع إلى الدراسات السابقة ذات العلاقة، التي أوصت بإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بدور البحث العلمي في دعم التنمية المستدامة، كدراسة خمايسة (2020)، ودراسة الشيتي (2020) ودراسة الخوالدة (2016)، مما يشير إلى ضرورة البحث في دور البحث العلمي في دعم التنمية المستدامة في فلسطين، الأمر الذي يؤكد على إجراء الدراسة الحالية، محاولة الإجابة على السؤالين التاليين:

1. ما دور البحث العلمي في دعم التنمية المستدامة في فلسطين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات دور البحث العلمي في التنمية المستدامة في فلسطين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة العملية، المؤهل العلمي، الرتبة الأكاديمية، التخصص الجامعي، الكلية)؟

2.1- أهداف الدراسة

بناءً على ما تقدم، فإن الدراسة سعت إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي من المؤمل أن تكون إضافة علمية للمكتبة الفلسطينية خاصة والمكتبة العربية عامة نظراً لأهمية دور البحث العلمي في دعم التنمية المستدامة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية والأهداف هي:

1. الوقوف على دور البحث العلمي في دعم التنمية المستدامة في فلسطين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية.
2. التعرف فيما إذا كان هناك فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لدور البحث العلمي في دعم التنمية المستدامة في فلسطين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة العملية، المؤهل العلمي، الرتبة الأكاديمية، التخصص الجامعي، الكلية).

3.1- أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة في كونها تعالج مسألة أساسية في التطوروالنهوض وتشتمل على:

- **الأهمية النظرية:** فهي استكمالاً للدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت دور البحث العلمي في دعم التنمية المستدامة، وهي بذلك تمثل رافداً مهماً للمكتبة العربية عامة، والمكتبة الفلسطينية خاصة.

- **ثانياً: الأهمية التطبيقية:** تتمثل أهمية الدراسة الحالية كونها تغذية راجعة للوقوف على أهم التحديات والعقبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية، حيث أن المؤمل من هذه الدراسة أنها ستساعد صُنّاع القرار في الجامعة وممثلي القطاع الخاص بتطوير شراكات علمية وفكرية مع الجامعات والقطاع الخاص مما يؤدي إلى تطوير البناء العلمي والبحثي.

4.1- حدود الدراسة

تطبق الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة النجاح الوطنية بفلسطين.

1.الحد الموضوعي: تناولت الدراسة الحالية دور البحث العلمي في دعم التنمية المستدامة في فلسطين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية.

2.الحد المكاني: تم تطبيق هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية.

3. الحد الزمني: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2022/2021م.

5-1 مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة الحالية على المصطلحات الآتية:

- **دور:** الدرجة الكلية التي يتم الحصول عليها من خلال إجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات الاستبانة دور البحث العلمي في دعم التنمية الاستدامة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية.
- **البحث العلمي:** عبارة عن محاولات علمية لاكتشاف المعارف والعلوم باستخدام أساليب وأدوات ومناهج جديدة من أجل دراسة الحقائق في شأن مسألة أو مشكلة معينة يطلق عليها موضوع البحث بُغية التوصل إلى نتائج ملائمة للدراسة أو موضوع البحث. (نعيرات، عليوي، 2021، ص.26).
- **التنمية المستدامة:** عملية مستمرة في مجالات التنمية الاقتصادية والعلمية والاجتماعية بهدف تلبية احتياجات الإنسان الحالي دون المساس بحاجاته مستقبلاً. (الكرد، 2018، ص.5).
- **جامعة النجاح الوطنية:** جامعة فلسطينية عامة غير حكومية تقع في مدينة نابلس بالضفة الغربية، تقدم برامج أكاديمية في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا وفق الدراسة المنتظمة.

2. المنهجية والأدوات

- **منهجية الدراسة:** استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، لملاءمته للدراسة، وهو منهج قائم على وصف خصائص الظاهرة وجمع المعلومات عنها وتحليلها عن طريق الاستبانة والمقابلات الشخصية لأفراد العينة.
- **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة النجاح الوطنية والبالغ عددهم (907). (جامعة النجاح الوطنية، 2022)
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (100) من أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة النجاح الوطنية حيث تبين من توزيع عينة الدراسة وهي المعلومات الشخصية للأفراد الذين قاموا بتعبة الاستبانة كانت كالتالي:

جدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة حسب توزيع عينة الدراسة (ن = 100)

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	63	63.0
أنثى	37	37.0
المجموع	100	100.0
المؤهل العلمي	**التكرار**	**النسبة المئوية**
ماجستير	46	46.0
دكتوراه	54	54.0
المجموع	100	100.0
العمر	**التكرار**	**النسبة المئوية**
من 20 الى اقل من 35	26	26.0

من 35 الى 45	43	43.0
أكثر من 45 سنة	31	31.0
المجموع	100	100.0
الخبرة التدريسية	**التكرار**	**النسبة المئوية**
اقل من 5 سنوات	21	21.0
من 5 الى 10 سنوات	45	45.0
أكثر من 10 سنوات	34	34.0
المجموع	30	100.0
الكلية التي تخرج فيها	**التكرار**	**النسبة المئوية**
علمية	51	51.0
إنسانية	49	49.0
المجموع	30	100.0
مكان السكن	**التكرار**	**النسبة المئوية**
مدينة	61	61.0
قرية	39	39.0
المجموع	**100**	**100.0**

أداة الدراسة

- **أولاً: أداة الدراسة في صورتها الأولى**: للإجابة عن أسئلة الدراسة تم تطوير أداة للدراسة. وهي الاستبانة في صورتها الأولى تقيس واقع دور البحث العلمي مستعيناً بالإطار النظري والدراسات السابقة كدراسة خمايسة (2020)، دراسة الشيتي (2020)، ودراسة البورنو (2016)،ودراسة حمادنة (2021)، ودراسة الخوالدة (2016)، وتكونت أداة الدراسة من جزئين، بحيث اشتمل الجزء الأول على متغيري(الجنس والمؤهل العلمي، والعمر، والخبرة التدريسية، والكلية التي تخرج بها، ومكان السكن)، بينما الجزء الثاني فتكون من (32) فقرة وتضمن ثلاثة محاور فرعية وهي: المحور الأول: التعليمي وتضمن الفقرات(1-6)، المحور الثاني: البيئي وتضمن الفقرات(6- 12)، المحور الثالث: الاجتماعي وتضمن الفقرات(13- 19)، المحور الرابع: الاقتصادي وتضمن الفقرات (20- 25)، المحور الخامس: السياسي وتضمن الفقرات (26- 32).

- **ثانياً: الأداة في صورتها النهائية**: بعد دراسة الملاحظات الواردة من المحكمين تم الأخذ بها بناءً على درجة تكرارها من المحكمين وتوافقهم عليها، وبعد إدخال التعديلات الواردة من المحكمين تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية والقيام بالإجراءات اللازمة استعداداً للتطبيق الفعلي.

صدق أداة الدراسة

1- **الصدق الظاهري**: لمزيد من الدقة والموضوعية وزعَّ الباحثون الأداة على بعض المحكمين من ذوي الاختصاص وذلك بهدف التأكد من صلاحية الفقرات وسلامة الصياغة اللغوية، بناءً على ذلك تكونت أداة الدراسة في شكلها النهائي، فاحتوت على (32) فقرة موزعة على خمسة مجالات وعدت هذه العملية وسيلة استخراج ما يعرف بالصدق الظاهري.

2- **صدق الاتساق الداخلي**: يعتمد صدق الاتساق الداخلي بارتباط مجالات الدراسة بمحاورها التي تنتمي إليها، وارتباط الفقرات بالمجالات، والمحور الذي تنتمي إليه. حيث تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة بتطبيقها على عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لها، وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS).

تطبيق أداة الدراسة: بعد إعداد أداة الدراسة التأكد من صدقها وثباتها، حيث طبق الباحثين الأداة على عينة الدارسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية في مدينة نابلس في فلسطين.

ثبات الأداة: تم التحقق من ثبات الأداة بواسطة المعالجة الإحصائية لفقرات الأداة التي اجريت بواسطة اختبار معادلة (كرو نباخ-الفا) حيث بلغ معامل ثبات المادة الدراسية (0.933) وهو معامل ثبات جيد جداً وعالٍ وهو مناسب ويفي بأغراض الدراسة.

المعالجة الإحصائية: من أجل معالجة البيانات استخدم الباحثون برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية: التكرارات والنسب المئوية، الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، معامل كرونباخ الفا، اختبار (ت) للمتغيرات المستقلة (Independent Sample T-Test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

3. نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على دور البحث العلمي في التنمية المستدامة في فلسطين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية، وذلك من خلال التعرف على دور متغيرات الدراسة ومحاورها، ولتحقيق ذلك تم تطوير أداة الدراسة (الاستبانة) وتم التأكد من صدقها ومعامل ثباتها، وبعد ذلك تمت عملية توزيع وجمع الاستبانات تم ترميزها وإدخالها للحاسوب ومعالجتها إحصائيا باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وفيما يلي نتائج الدراسة تبعا لأسئلتها وفرضياتها.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة وفيما يلي عرض نتائج التحليل الإحصائي الوصفي، وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لأسئلة وعوامل الدراسة، وتم اعتماد المستويات الآتية للموافقة:

جدول رقم (2) توزيع درجات التقييم

المستوى	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
من 1-1.80	أقل من 50 %	قليلة جدا
أكثر من 1.81-2.60	من 50 % - 59.9%	قليلة
أكثر من 2.61-3.40	من60% - 69.9 %	متوسطة
أكثر من 3.41-4.20	من 70% – 79.9 %	عالية
أكثر من 4.21-5	80 % فأعلى	عالية جداً

السؤال الرئيس: ما دور البحث العلمي في التنمية المستدامة في فلسطين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية؟

وقد تم عن هذا السؤال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وإجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة والجدول الآتي يوضح ذلك.

المجال الأول: مجال التعليم

جدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحر افات المعيارية
ودرجات الاستجابة لأسئلة المجال التنمية المستدامة

الرقم	فقرات المجال التعليمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقدير
1	يساهم البحث العلمي في تطوير المعرفة الخاصة بمضمون التنمية المستدامة.	4.2300	.80221	84.6%	عالية جداً
2	يقوم البحث العلمي في تطوير المقدرة على تحديد فرص التنمية المستدامة.	4.0400	.88671	80.8%	عالية جداً
3	ينمي البحث العلمي تطوير المقدرة على تحديد تحديات التنمية المستدامة .	3.9700	.96875	79.4%	عالية
4	يتم تحديد أولويات فرص التنمية المستدامة وفق الموارد الجغرافية المتاحة من خلال البحث العلمي.	4.0200	1.00484	80.4%	عالية جداً
5	ينمي البحث العلمي ثقافة القراءة لدى المجتمع.	3.8500	1.06719	77.0%	عالية
6	يسهم البحث العلمي في القضاء على الأمية في المجتمع	4.1100	1.00398	82.2%	عالية جداً
المستوى الكلي لمجال التعليمي		**4.0367**	**.73343**	**80.7%**	**عالية جداً**

من خلال عرض الجدول رقم (3) والذي يتعلق بالمتوسطات والانحرافات المعيارية للمجال ويلاحظ من خلال النقاط الآتية:

- تبين أن أعلى متوسط حسابي في الفقرات السابقة هي الفقرة رقم (1) بمتوسط حسابي (4.2300)، وبنسبة مئوية (84.6%) وبدرجة استجابة (عالية جداً)، وكانت الفقرة تنص على (يساهم البحث العلمي في تطوير المعرفة الخاصة بمضمون التنمية المستدامة). يعزو الباحثون ذلك إلى الدور الكبير الذي توليه جامعة النجاح الوطنية للبحث العلمي وربطه بحاجات السوق والتنمية المستدامة.
- في حين جاءت الفقرة رقم (5) بمتوسط حسابي (3.8500) وبنسبة مئوية (77%) وبدرجة استجابة (عالية) وكانت الفقرة تنص على (ينمي البحث العلمي ثقافة القراءة لدى المجتمع). يرى الباحثون بأن القراءة بمثابة المحرك الأساسي للبحث العلمي، بدون قراءة واعية ومتزنة لا يمكن تنمية ثقافة البحث العلمي لدى أي باحث.
- أن الدرجة الكلية لاتجاهات عينة الدراسة قد بلغت (4.0367) وبنسبة مئوية (80.7%). وهذا يدل على أن نسبة الموافقة كانت عالية جداً على فقرات المحور، وبالتالي فإن درجة أسئلة المجال التعليمي كانت عالية بدلالة المتوسط الحسابي اعتماداً على وجهة نظر العينة الذين شملتهم الدراسة، حيث يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن التعليم مهم جداً في صياغة تركيبة البحث العلمي السليم كون الباحث هو الأكثر معرفة بإمكانيات بلده ومواردها، وطبيعة التحديات التي تواجهها والمعيقات التي تحدها في سبيل تحقيق تنمية شاملة طويلة المدى.

جدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية ودرجات الاستجابة لأسئلة المجال البيئي

الرقم	فقرات مجال البيئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقدير
1	يساهم البحث العلمي في زيادة توعية المجتمعات المحلية لحماية البيئة المحلية.	3.9600	1.03397	79.2%	عالية
2	يساهم البحث العلمي في تطوير وإعادة تأهيل شبكات المياه وشبكات الصرف الصحي.	4.0200	.95325	80.4%	عالية جداً
3	يساهم البحث العلمي في زيادة تطوير الأراضي الزراعية والحد من الزحف العمراني العشوائي.	3.9100	1.00599	78.2%	عالية
4	يساهم البحث العلمي في التشجيع على الطاقة النظيفة.	4.0000	.99494	80.0%	عالية جداً
5	يساعد البحث العلمي على استثمار المياه الجوفية	4.0800	.96064	81.6%	عالية جداً
6	يركز البحث العلمي على أهمية النظافة في المجتمع.	3.9000	.93744	78.0%	عالية
المستوى الكلي لمجال البيئي		**3.9783**	**.66652**	**79.6%**	**عالية**

من خلال عرض الجدول رقم (4) والذي يتعلق بالمتوسطات والانحرافات المعيارية للمجال البيئي ونلاحظ من خلال النقاط التالية:

- يتبين لنا أن أعلى متوسط حسابي في الفقرات السابقة هي الفقرة رقم (5) بمتوسط حسابي(4.0800)، وبنسبة مئوية (81.6%) وبدرجة استجابة (عالية جداً)، وكانت الفقرة تنص على (يساعد البحث العلمي على استثمار المياه الجوفية) يعزو الباحثون إلى أن جامعة النجاح الوطنية تحرص على إنشاء البرامج العلمية الداعمة للبحث العلمي و تشجيع أعضاء هيئة التدريس على نشر الأوراق العلمية المحكمة ذات الصلة باستثمار المياه الجوفية، والمشاركة في ورش العمل والمنتديات الدولية بهدف تشجيع الابتكارات لمواجهة تحديات المياه، كونها مصدراً لتطوير المعرفة وإبراز دورها في خدمة المجتمع.
- كانت أدنى متوسط حسابي في الفقرات السابقة هي الفقرة رقم (6) بمتوسط حسابي (3.9000) وبنسبة مئوية (78%) وبدرجة استجابة (عالية) وكانت الفقرة تنص على (يركز البحث العلمي على أهمية النظافة في المجتمع). يرى الباحثون بأن جامعة النجاح الوطنية حرصت على افتتاح البرامج العلمية ذات الصلة بعلوم الصحة والبيئة، وشجعت أعضاء هيئة التدريس لديها على نشر أوراق علمية محكمة لصنّاع القرار بهدف الحفاظ على البيئة ومنعاً لانتشار الأمراض.
- أن الدرجة الكلية لاتجاهات عينة الدراسة نحو المجال البيئي قد بلغت (3.9783) وبنسبة مئوية (79.6%) وهذا يدل على أن نسبة الموافقة كانت عالية على فقرات المحور، وبالتالي فإن درجة أسئلة المجال البيئي كانت عالية بدلالة المتوسط الحسابي اعتماداً على وجهة نظر العينة الذين شملتهم الدراسة ممّا استدعى جامعة النجاح إلى افتتاح محطة النجاح الأولى للطاقة الشمسية، وفتح برامج دراسات عُليا مثل ماجستير هندسة الطاقة النظيفة وترشيد الاستهلاك، وتنظيم الملتقيات العلمية مثل ملتقى الطاقة المستدامة، وتوقيع اتفاقيات تعاون لإنشاء محطة لتوليد الطاقة الشمسية في أراضي النصارية التابعة للجامعة، فضلاً عن نشر الأوراق العلمية من قبل أعضاء هيئة التدريس حول أنظمة الخلايا الشمسية الكهروضوئية ذات الشبكات الصغيرة من أجل تنمية المناطق الريفية والزراعة المستدامة في فلسطين.

جدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحر افات المعيارية ودرجات الاستجابة لأسئلة المجال الاجتماعي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقدير
1	يسعى البحث العلمي إلى تمكين أفراد المجتمع المحلي كافة.	3.6200	.98247	72.4%	عالية
2	يسعى البحث العلمي إلى المساواة في إتاحة الفرص أمام شرائح المجتمع.	3.9500	.96792	79.0%	عالية
3	يسعى البحث العلمي إلى تعزيز دور المرأة في جميع مجالات الحياة.	3.5900	1.09263	71.8%	عالية
4	يساهم البحث العلمي في محاربة الفقر من خلال	3.7700	1.04306	75.4%	عالية

	اهتمامه بنظم الحماية الاجتماعية.				
5	يسعى البحث العلمي لتوضيح دور المرأة في إنشاء المشاريع الاقتصادية لتعزيز نمو الدخل الأسري.	3.9300	.85582	78.6%	عالية
6	يطور البحث العلمي مشاريع تنموية في المجتمع.	3.9400	.99311	78.8%	عالية
7	يدعم البحث العلمي الرعاية الصحية في المجتمع.	4.0000	1.00504	80.0%	عالية جداً
المستوى الكلي لمجال الاجتماعي		3.8286	.79734	76.6%	عالية

من خلال عرض الجدول رقم (5) والذي يتعلق بالمتوسطات والانحرافات المعيارية للمجال الاجتماعي ونلاحظ من خلال النقاط التالية:

- يتبين أن أعلى متوسط حسابي في الفقرات السابقة هي الفقرة رقم (7) بمتوسط حسابي (4.000)، وبنسبة مئوية (80%) وبدرجة استجابة (عالية جداً)، وكانت الفقرة تنص على (يدعم البحث العلمي الرعاية الصحية في المجتمع). يعزو الباحثون إلى الجهود التي يبذلها أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية سواء من خلال فتح التخصصات الطبية التي تطرحها كلية الطب والعلوم الصحية أو توقيع مذكرات تفاهم بين الجامعة والمعهد السويسري للصحة بهدف إيجاد بيئة مناسبة للبحث العلمي في مجال تنمية الطفل.
- وكانت أدنى متوسط حسابي في الفقرات السابقة هي الفقرة رقم (3) بمتوسط حسابي (3.5900) وبنسبة مئوية (71.8%) وبدرجة استجابة (عالية) وكانت الفقرة تنص على (يسعى البحث العلمي إلى تعزيز دور المرأة في جميع مجالات الحياة) . يرى الباحثون بأن هناك دور هام لجامعة النجاح الوطنية في افتتاح تخصصات علمية عُليا مثل تخصص ماجستير دراسات المرأة بهدف التأكيد على أهمية دورها الريادي في المجتمع الفلسطيني، إلى جانب تشجيع الباحثين على نشر الأوراق العلمية، وعقد الندوات وورش العمل العلمية الإلكترونية حول المرأة الفلسطينية في كافة المجالات.
- إن الدرجة الكلية لاتجاهات عينة الدراسة نحو المجال الاجتماعي قد بلغت (3.8286) وبنسبة مئوية (76.6%) وهذا يدل على أن نسبة الموافقة كانت عالية على فقرات المحور، وبالتالي فإن درجة أسئلة المجال الاجتماعي كانت عالية بدلالة المتوسط الحسابي اعتماداً على وجهة نظر العينة الذين شملتهم الدراسة حيث أن البحوث الاجتماعية هامة للغاية في تحقق التنمية المستدامة من خلال تركيزها على المساواة الاجتماعية ونظم الحماية المجتمعية وتطوير المشاريع الريادية كلها أمور يحتاج إليها البحث العلمي بهدف صياغتها وتمكينها في المجتمع بشكل سليم.

جدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية ودرجات الاستجابة لأسئلة المجال الاقتصادي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقدير
1	يساعد البحث العلمي في استثمار الإمكانيات المتاحة وفق ترتيب الأولويات.	3.7700	1.02351	75.4%	عالية
2	يركز البحث العلمي على تقديم التدريب النوعي في المجتمع.	3.8400	1.08916	76.8%	عالية
3	يعمل البحث العلمي على دعم البرامج الوطنية التي تقوم على إحداث التنمية.	3.7900	1.00800	75.8%	عالية
4	يسهم البحث العلمي في القضاء على البطالة.	3.4900	1.14146	69.8%	عالية
5	يخدم البحث العلمي قضايا التنمية المستدامة.	3.8000	.99494	76.0%	عالية
6	يقلل البحث العلمي من هجرة العقول والأدمغة خارج الوطن.	4.1100	.90893	82.2%	عالية جداً
المستوى الكلي لمجال الاقتصادي		**3.8000**	**.76431**	**76.0%**	**عالية**

من خلال عرض الجدول رقم (6) والذي يتعلق بالمتوسطات والانحرافات المعيارية للمجال الاقتصادي ونلاحظ من خلال النقاط الآتية:

- يتبين أن أعلى متوسط حسابي في الفقرات السابقة هي الفقرة رقم (6) بمتوسط حسابي (4.1100)، وبنسبة مئوية (82.2%) وبدرجة استجابة (عالية جداً)، وكانت الفقرة تنص على (يقلل البحث العلمي من هجرة العقول والأدمغة خارج الوطن). يعزو الباحثون إلى الدور الهام الذي تقوم به عمادة البحث العلمي من خلال دعم الأبحاث العلمية المتخصصة، وتقديم برامج التدريب بالتنسيق مع هيئات المجتمع المحلي والهيئات الدولية في سبيل تحقيق تنمية مستدامة شاملة لجميع المجالات.
- وكانت أدنى متوسط حسابي في الفقرات السابقة هي الفقرة رقم (3) بمتوسط حسابي (3.7900) وبنسبة مئوية (75.8%) وبدرجة استجابة (عالية) وكانت الفقرة تنص على (يعمل البحث العلمي على دعم البرامج الوطنية التي تقوم على إحداث التنمية). يرى الباحثين بأن البحث العلمي يساهم في دعم البرامج الوطنية التطويرية من خلال انتاج البحوث التي تساهم في تحسين برامج أكثر شمولية كانت غائبة عن صنّاع القرار بهدف تحسين التنمية وتطويرها ممًا يعود بالنفع على كافة مجالات المجتمع.
- إن الدرجة الكلية لاتجاهات عينة الدراسة نحو المجال الاقتصادي قد بلغت (3.8000) وبنسبة مئوية (76%) وهذا يدل على أن نسبة الموافقة كانت عالية على فقرات المحور، وبالتالي فإن درجة في أسئلة المجال الاقتصادي كانت عالية بدلالة المتوسط الحسابي اعتماداً على وجهة نظر العينة الذين شملتهم الدراسة.

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية ودرجات الاستجابة لأسئلة المجال السياسي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقدير
1	يلعب البحث العلمي دوراً مهماً في السياسة الرشيدة.	3.9700	.85818	79.4%	عالية
2	يساهم البحث العلمي في تشكيل القرارات السياسية.	4.1500	.88048	83.0%	عالية جداً
3	يقدم البحث العلمي معلومات تخدم متخذي القرار السياسي في اتخاذ قرارات أقرب إلى الرشد.	4.1600	.88443	83.2%	عالية جداً
4	يساهم البحث العلمي على زيادة الوعي لدى متخذي القرار.	3.9800	1.05390	79.6%	عالية
5	يقوم البحث العلمي بإشراك التنظيمات السياسية في صياغة سياسة المجتمع.	4.0400	.89803	80.8%	عالية جداً
6	يساهم البحث العلمي في تحقيق الإصلاح السياسي.	3.9600	.95261	79.2%	عالية
7	يؤثر البحث العلمي في توجهات العملية السياسية نحو خدمة المجتمع.	3.7900	1.16597	75.8%	عالية
المستوى الكلي لمجال السياسي		**4.0071**	**.67599**	**80.1%**	**عالية جداً**

من خلال عرض الجدول رقم (7) والذي يتعلق بالمتوسطات والانحرافات المعيارية للمجال السياسي ونلاحظ من خلال النقاط الآتية:

- يتبين أن أعلى متوسط حسابي في الفقرات السابقة هي الفقرة رقم (3) بمتوسط حسابي (4.1600)، وبنسبة مئوية (83.2%) وبدرجة استجابة (عالية جداً)، وكانت الفقرة تنص على (يقدم البحث العلمي معلومات تخدم متخذي القرار السياسي في اتخاذ قرارات أقرب إلى الرشد). يعزو الباحثون إلى أن جامعة النجاح الوطنية لديها طاقم أكاديمي وسياسي يمتلك مهارات سياسية وأكاديمية استطاع توظيفها في عملية التحليل السياسي والبحث العلمي سواء من خلال النشر العلمي أو تقديم أوراق علمية بحثية أو المشاركة في دوائر صُنع القرار السياسي داخل أروقة ومؤسسات المجتمع الفلسطيني.
- وكانت أدنى متوسط حسابي في الفقرات السابقة هي الفقرة رقم (7) بمتوسط حسابي (3.7900) وبنسبة مئوية (75.8%) وبدرجة استجابة (عالية) وكانت الفقرة تنص على (يؤثر البحث العلمي في توجهات العملية السياسية نحو خدمة المجتمع). يرى الباحثون بأن العديد من أعضاء هيئة التدريس خاصة ممَا يعملون في المجال السياسي تربطهم بدرجة وثيقة عُلاقات جيدة سواء مع صنّاع القرار أو مع المراكز البحثية، استطاعوا من خلالها المشاركة بشكل مباشر تقديم أوراق علمية أو المشاركة في عملية التحليل تبعاً للغرض أو القضية المبحوثة بما يخدم القضايا المجتمعية والمساهمة في الوصول إلى حلول تساعد صنّاع القرار في حل أي معضلة أو مشكلة مهما كانت ذروتها مستقبلاً.

- أن الدرجة الكلية لاتجاهات عينة الدراسة نحو المجال السياسي قد بلغت (4.0071) وبنسبة مئوية (80.1%) وهذا يدل على أن نسبة الموافقة كانت عالية على فقرات المحور، وبالتالي فإن درجة اسئلة المجال السياسي كانت عالية بدلالة المتوسط الحسابي اعتماداً على وجهة نظر العينة الذين شملتهم الدراسة.

جدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية للمجالات والمتوسطات الحسابية للمجال الكلي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقدير
1	التعليمي	4.0367	.73343	80.7%	عالية جداً
2	البيئي	3.9783	.66652	79.6%	عالية
3	الاجتماعي	3.8286	.79734	76.6%	عالية
4	الاقتصادي	3.8000	.76431	76.0%	عالية
5	السياسي	4.0071	.67599	80.1%	عالية جداً
المستوى الكلي لمجال		**3.9301**	**.56421**	**78.6%**	**عالية**

يتضح من خلال البيانات في الجدول السابق أن الدرجة الكلية لجميع محاور الدراسة المتعلقة بدور البحث العلمي في التنمية المستدامة في فلسطين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية حيث كانت جميعها بدرجة تقدير عالية جداً وعالية فكانت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الأول التعليمي كانت الأعلى بمتوسط حسابي (4.0367)، بينما وصل المتوسط الحسابي لفقرات المجال الثاني المتعلقة بدرجة السياسي إلى (4.0071)، أما المجال الثالث والمتعلق البيئي فبلغ المتوسط الحسابي لها (3.9783)، أما المجال الرابع المجال الاجتماعي فبلغ المتوسط الحسابي لها (3.8296) أما المجال الخامس والمتعلق بالمجال الاقتصادي فبلغ المتوسط الحسابي لها (3.8000) وفيما يتعلق بالدرجة الكلية فقد كانت عالية وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.9301)، وتشير هذه النتيجة إلى ان تأثير محاور الدارسة كان عالياً بالنسبة لسؤال الدراسة والفقرات التي تضمنتها أسئلة الاستبانة تبعاً لإجابات عينة الدراسة.

السؤال الفرعي الاول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات دور البحث العلمي في التنمية المستدامة في فلسطين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغير الجنس؟ فقد تم استخدام حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Test- t – Independent) والجدول رقم (9) يوضح ذلك.

الجدول (9) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق لمتغير الجنس

أولاً: الجنس

المجال	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة (ت)	F	مستوى الدلالة
التعليمي	ذكر	63	4.0022	2	-.812-	1.938	.167
	أنثى	37	4.1400	98	-.961-		
البيئي	ذكر	63	3.9400	2	-.996-	2.100	.150
	أنثى	37	4.0933	98	-1.110-		
الاجتماعي	ذكر	63	3.7752	2	-1.161-	.247	.620
	أنثى	37	3.9886	98	-1.255-		
الاقتصادي	ذكر	63	3.7733	2	-.602-	.044	.834
	أنثى	37	3.8800	98	-.620-		
السياسي	ذكر	63	4.0667	2	1.536	.113	.737
	أنثى	37	3.8286	98	1.545		
الاداة الكلية	ذكر	63	3.9115	2	-.571-	.119	.731
	أنثى	37	3.9861	98	-.613-		

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتضح من الجدول رقم (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة النجاح الوطنية حول دور البحث العلمي في التنمية المستدامة في فلسطين تعزى لمتغير الجنس، وذلك لأن جميع قيم مستوى الدلالة أكثر من (α =0.05) وهو ما يتفق مع دراسة (الشيتي، 2020) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة إجابات القيادات الإدارية في جامعة القصيم تبعا لمتغير الجنس.

السؤال الفرعي الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات دور البحث العلمي في التنمية المستدامة في فلسطين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟ فقد تم استخدام حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Test- t – Independent) والجدول رقم (10) يوضح ذلك.

الجدول (10) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق لمتغير المؤهل العلمي

ثانياً: المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة (ت)	F	مستوى الدلالة
التعليمي	ماجستير	46	3.9203	2	-1.473-	.019	.890

	دكتوراه	54	4.1358	98	-1.468-		
البيئي	ماجستير	46	3.8370	2	-1.987-	.034	.854
	دكتوراه	54	4.0988	98	-1.990-		
الاجتماعي	ماجستير	46	3.6460	2	-2.152-	.117	.733
	دكتوراه	54	3.9841	98	-2.134-		
الاقتصادي	ماجستير	46	3.7210	2	-.953-	.270	.604
	دكتوراه	54	3.8673	98	-.947-		
السياسي	ماجستير	46	4.0000	2	-.097-	.000	.986
	دكتوراه	54	4.0132	98	-.097-		
الاداة	ماجستير	46	3.8248	2	-1.740-	.006	.937
الكلية	دكتوراه	54	4.0198	98	-1.742-		

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتضح من الجدول رقم (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة النجاح الوطنية حول دور البحث العلمي في التنمية المستدامة في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، وذلك لأن جميع قيم مستوى الدلالة أكثر من (α =0.05) وكما يظهر أن الآراء كانت أكبر لصالح حملة الدكتوراه كونهم هم الفئة السائدة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة حيث أنهم ينحدرون من درجات علمية مرتفعة فهم مطالبون بالنشر العلمي والأوراق العلمية ذات الجودة المتميزة التي تخدم مجالاتهم وقضاياهم المجتمعية التي يعملون لأجلها، أما بالنسبة لحملة الماجستير فهم مطالبون بالنشر العلمي في سبيل الحصول على شهادة الدكتوراه وهذا ما يختلف مع دراسة (عبد القادر، 2020) والذي وجد فروقًا بين الأساتذة الجامعيين في تمويل البحث العلمي لتحقيق التنمية لصالح مستوى أستاذ محاضر "أ".

السؤال الفرعي الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات دور البحث العلمي في التنمية المستدامة في فلسطين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغير العمر؟ فقد تم استخدام حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين الأحادي (ona way anova) والجدول رقم (11) يوضح ذلك.

الجدول (11) نتائج اختبار التباين الأحادي لدلالة الفروق تعزى لمتغير العمر

ثالثاً: العمر

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التعليمي	المربعات بين الفئات	.263	2	.131	.240	.787
	المربعات الداخلية	52.992	97	.546		
	المجموع الكلي	53.254	99			

البيئي	المربعات بين الفئات	.121	2	.060	.133	.875
	المربعات الداخلية	43.860	97	.452		
	المجموع الكلي	43.981	99			
الاجتماعي	المربعات بين الفئات	.160	2	.080	.123	.884
	المربعات الداخلية	62.779	97	.647		
	المجموع الكلي	62.939	99			
الاقتصادي	المربعات بين الفئات	.567	2	.284	.480	.620
	المربعات الداخلية	57.266	97	.590		
	المجموع الكلي	57.833	99			
السياسي	المربعات بين الفئات	.598	2	.299	.650	.524
	المربعات الداخلية	44.642	97	.460		
	المجموع الكلي	45.240	99			
الاداة الكلية	المربعات بين الفئات	.194	2	.097	.300	.742
	المربعات الداخلية	31.322	97	.323		
	المجموع الكلي	31.515	99			

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتضح من الجدول رقم (11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة النجاح الوطنية حول دور البحث العلمي في التنمية المستدامة في فلسطين تعزى لمتغير العمر، وذلك لأن جميع قيم مستوى الدلالة أكثر من(α =0.05) حيث يعزو الباحثون هذه النتيجة الى عدم وجود فرق في عمر عضو هيئة التدريس حول أهمية البحث العلمي وتأثيره على التنمية المستدامة كون جوهر الوظيفة الأكاديمية مستندة على البحوث العلمية المنتجة من جميع الأعمار، لذا فالعمر لا يقاس بحجم الناتج العلمي لعضو هيئة التدريس وهو ما يتفق مع دراسة (خمايسة ، 2020)

السؤال الفرعي الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات دور البحث العلمي في التنمية المستدامة في فلسطين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية؟ فقد تم استخدام حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين الأحادي (ona way anova) والجدول رقم (12) يوضح ذلك.

الجدول (12) نتائج اختبار التباين الأحادي لدلالة الفروق تعزى لمتغير الخبرة التدريسية

رابعاً: الخبرة التدريسية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التعليمي	المربعات بين الفئات	.119	2	.060	.109	.897

	المربعات الداخلية	53.135	97	.548		
	المجموع الكلي	53.254	99			
البيئي	المربعات بين الفئات	.182	2	.091	.202	.818
	المربعات الداخلية	43.798	97	.452		
	المجموع الكلي	43.981	99			
الاجتماعي	المربعات بين الفئات	.474	2	.237	.368	.693
	المربعات الداخلية	62.465	97	.644		
	المجموع الكلي	62.939	99			
الاقتصادي	المربعات بين الفئات	1.082	2	.541	.924	.400
	المربعات الداخلية	56.752	97	.585		
	المجموع الكلي	**57.833**	**99**			
السياسي	المربعات بين الفئات	.730	2	.365	.795	.454
	المربعات الداخلية	44.510	97	.459		
	المجموع الكلي	45.240	99			
الاداة الكلية	المربعات بين الفئات	.085	2	.042	.130	.878
	المربعات الداخلية	31.431	97	.324		
	المجموع الكلي	**31.515**	**99**			

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتضح من الجدول رقم (12) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة النجاح الوطنية حول دور البحث العلمي في التنمية المستدامة في فلسطين تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، وذلك لأن جميع قيم مستوى الدلالة أكثر من(α =0.05) بالرغم من أهمية الخبرة التدريسية إلا أن الباحثين يروا بأنها لا تشكل فرقًا في آراء أعضاء هيئة التدريس على أهمية البحث العلمي ولا يتطلب خبرة سابقة للعملية بل التزام الصحيح بمبادئ البحث العلمي السليم واتباع منهجية واضحة متفق عليها من قبل المجلات العلمية التي تقبل نشر البحوث العلمية وهو ما يتفق مع دراسة (اضهير، 2017) حيث لم يجد فروق عند متغير سنوات الخبرة.

السؤال الفرعي الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات دور البحث العلمي في التنمية المستدامة في فلسطين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغير الكلية التي درس بها؟ فقد تم استخدام حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Test- t – Independent) والجدول رقم (13) يوضح ذلك.

الجدول (13) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق لمتغير الكلية التي درس بها

خامساً: متغير الكلية

المجال	الكلية	العدد	الوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة (ت)	F	مستوى الدلالة
التعليمي	علمية	51	3.9379	2	-1.380-	.000	.991
	إنسانية	49	4.1395	98	-1.380-		
البيئي	علمية	51	3.9346	2	-.667-	1.924	.169
	إنسانية	49	4.0238	98	-.664-		
الاجتماعي	علمية	51	3.7227	2	-1.361-	.237	.627
	إنسانية	49	3.9388	98	-1.362-		
الاقتصادي	علمية	51	3.7190	2	-1.083-	.094	.760
	إنسانية	49	3.8844	98	-1.082-		
السياسي	علمية	51	3.9888	2	-.276-	.023	.880
	إنسانية	49	4.0262	98	-.275-		
الاداة	علمية	51	3.8606	2	-1.261-	.385	.536
الكلية	إنسانية	49	4.0025	98	-1.259-		

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتضح من الجدول رقم (13) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة النجاح الوطنية حول دور البحث العلمي في التنمية المستدامة في فلسطين تعزى لمتغير الكلية التي درس بها، وذلك لأن جميع قيم مستوى الدلالة أكثر من (α =0.05) حيث نجد هنا أن الآراء كانت لصالح أعضاء هيئة التدريس وخريجي الكليات الانسانية من ناحية سهولة الإجراءات في كشف الحقائق مقارنة بالبحث العلمي المخبري والذي يتطلب مدة زمنية طويلة، إلا أن خريجي الجامعتين اتفقا على أهمية البحث العلمي ولا يوجد اختلاف في آرائهما حول أهمية البحث العلمي في تحقيق التنمية المستدامة وهو ما يتفق مع دراسة (الخوالدة ، 2016) حيث توصل الى عدم وجود فروق ذات دلال إحصائية تعزى لمتغير: الكليات لصالح الكليات الإنسانية.

السؤال الفرعي السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات دور البحث العلمي في التنمية المستدامة في فلسطين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغير مكان السكن؟ فقد تم استخدام حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Test- t – Independent) والجدول رقم (14) يوضح ذلك.

الجدول (14) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق لمتغير مكان السكن

سادساً: متغير السكن

المجال	مكان السكن	العدد	الوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة (ت)	f	مستوى الدلالة
التعليمي	مدينة	61	3.9126	2	-2.155-	1.596	.209
	قرية	39	4.2308	98	-2.286-		
البيئي	مدينة	61	3.9399	2	-.720-	4.663	.033
	قرية	39	4.0385	98	-.757-		
الاجتماعي	مدينة	61	3.8384	2	.154	.397	.530
	قرية	39	3.8132	98	.157		
الاقتصادي	مدينة	61	3.7951	2	-.080-	.006	.936
	قرية	39	3.8077	98	-.081-		
السياسي	مدينة	61	4.0023	2	-.088-	6.494	.012
	قرية	39	4.0147	98	-.084-		
الاداة الكلية	مدينة	61	3.8977	2	-.718-	.130	.720
	قرية	39	3.9810	98	-.729-		

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتضح من الجدول رقم (14) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة النجاح الوطنية حول دور البحث العلمي في التنمية المستدامة في فلسطين تعزى لمتغير مكان السكن، وذلك لأن جميع قيم مستوى الدلالة أكثر من (α =0.05) حيث يعزو الباحثون النتيجة إلى أن مكان السكن لا يشكل فرقًا في آراء أعضاء هيئة التدريس حول أهمية البحث العلمي لصالح سكان القرى مقارنة بسكان المدينة، كون سكان القرى أكثر حاجة إلى البحث علمي نظراً لوجود مشكلات كبيرة تواجههم حاصة في الجانب البيئي مثل: المياه الجوفية والأنظمة الزراعية وغيرها وهذا ما يتفق مع دراسة كلا من (الشيتي، 2020) و(عبد القادر، 2020) والذين توصلا الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند متغير مكان السكن.

4. الخلاصة

خلصت الدراسة الحالية إلى أن الدرجة الكلية لجميع محاور الدراسة المتعلقة بدور البحث العلمي في دعم التنمية المستدامة في فلسطين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة النجاح الوطنية حيث كانت جميعها بدرجة تقدير عالية جداً وعالية فكانت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الأول التعليمي كانت الأعلى بمتوسط حسابي (4.0367)، بينما وصل المتوسط الحسابي لفقرات المجال الثاني المتعلقة بدرجة السياسي إلى (4.0071)، أما المجال الثالث والمتعلق البيئي فبلغ المتوسط الحسابي لها (3.9783)، أما المجال الرابع المجال الاجتماعي فبلغ المتوسط الحسابي لها (3.8296)، أما المجال الخامس والمتعلق بالمجال الاقتصادي فبلغ المتوسط الحسابي لها (3.8000)، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية فقد كانت عالية وذلك بدلالة

المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.9301). كما خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات دور البحث العلمي في دعم التنمية المستدامة في فلسطين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، والعمر، والخبرة التدريسية، والكلية التي درس بها، ومكان السكن.

وفي ضوء النتائج خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات على النحو الآتي:

- ✓ ضرورة وجود هيئة رسمية عُليا للبحث العلمي والدراسات العليا على مستوى جامعة النجاح الوطنية تعمل على رعاية وتوجيه أعضاء هيئة التدريس للاستفادة من نتائج البحث العلمي بما يخدم قضايا التنمية.
- ✓ سعي جامعة النجاح الوطنية من خلال التنسيق والتواصل المستمر مع المؤسسات الرسمية والغير رسمية في توجيه الباحثين نحو اختيار الأبحاث والرسائل العلمية وربطها بخطط التنمية الشاملة والمستدامة.
- ✓ التركيز على البحث العلمي التطبيقي وتوجيه الباحثين للقيام بدراسات ميدانية تقترح حلول للمشاكل البيئية والمجتمعية.
- ✓ التنسيق والتواصل ما بين جامعة النجاح الوطنية مع الجامعات المحلية والعالمية في مجال البحث العلمي بما يخدم التنمية المستدامة.

بحوث مقترحة

- ✓ دور كلية الدراسات العليا في تحقيق التنمية المستدامة "دراسة حالة جامعة بيرزيت".
- ✓ تصور مقترح لتطوير البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية في ضوء متطلبات التنمية المستدامة.

قائمة البيبليوغرافيا

- المصادر العربية

1. اضهير، نائل سالم. (2017). **واقع أداء وحدة البحث العلمي في وزرة التربية التعليم العالي الفلسطينية وعلاقته بمؤشرات التنمية المستدامة.** جامعة الأزهر. كلية التربية. قسم التربية.
2. البورنو، أماني فايز. (2016). **دور الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في تلبية متطلبات التنمية المستدامة لديها وسبل تفعيله (الجامعة الإسلامية دراسة حالة).** الجامعة الإسلامية. كلية التربية. قسم التربية.
3. حمادنة، همام سمير. (2021). **"دور البحث العلمي بجامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس".** *مجلة جرش للبحوث والدراسات*. (22)،2. 1055-1078.
4. خمايسة، صفاء موسى. (2020). **"إسهامات برامج التعليم العالي في الجامعات الأردنية في تطوير البحث العلمي".** *المجلة الدولية للآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية*. 34. 60-83.

5. الخوالدة، تيسير محمد أحمد. (2016). "**معوقات استدامة التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية**". *دراسات-العلوم التربوية*. 43(1). 67-87.
6. داغر، وآخرون. (2016). "**درجة مواءمة مخرجات التعليم العالي الأردني لحاجة سوق العمل**". *مجلة دراسات العلوم التربوية*. 43 (5). 2033- 2049.
7. الشيتي، إيناس محمد. (2020)."**دور الجامعات السعودية في مواءمة مخرجات التعليم العالي ومتطلبات التنمية المستدامة وفق رؤية " 2030 " في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية لآراء القيادة الإدارية جامعة القصيم**".*المجلة العالمية للاقتصاد والأعمال*. الصفحات 9(3)، 537-561.
8. عبد القادر، سيدي عابد. (2020). "**التمويل الحكومي للبحث العلمي وعلاقته بتحقيق التنمية من وجهة نظر الأساتذة (دراسة ميدانية في جامعة حسيبة بن بوعلي ولاية الشلف)**". *مجلة التمكين الاجتماعي*، (3)2. 57-69.
9. محمود، خالد صلاح حنفي. (2017). "**آليات تحسين أوضاع الجامعات المصرية في قوائم التصنيف العالمية كمدخل لتطوير التعليم الجامعي**". *مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية*. (26). 265-322.
10. المهنكر، علي سعيد. (2017).*" جودة التعليم وأثرها في تحقيق التنمية المستدامة في بلدان المغرب العربي"* . بحث مقدم إلى الملتقى الثاني لجمعية الدراسات والبحوث من أجل اتحاد المغرب العربي الكبير. تونس. تم الاسترجاع من الرابط التالي: http://alhammali.mam9.com/t242-topic
11. نعيرات، رائد. عليوي، معاذ. (2021). "**البحث العلمي في فلسطين: الواقع، والتحديات، الاستراتيجيات.**" *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*. (3) 10. 85-118.

- المصادروالمراجع الأجنبية

1. Bieler, A., & Mckenzie, M. (2017**). "Strategic Planning for Sustainability in Canadian University Higher Education Multidisciplinaryl". ***Multidisciplinary digital Publishing Institute*. (9).2. pp. 161-183.
2. Jarrar, A. (2021). **"Education for Sustainable Development: A Qualitative Analytical Study".** International Journal of Higher Education. (10).4. pp. 256-279.
3. Trunina, I., & Khovrak, I. (2019). **Sept 23-25). Harmonization of the interests of employers and institutions of higher education.** 2019 IEEE International Conference on Modern Electrical and Energy Systems (MEES), pp. 1-5.

Romanization of Arabic Bibliography

- Adhir, Nael Salem. (2017). wāqʿ adāʾ ūḥdẗ al-bḥṯ al-ʿlmī fī ūzrẗ al-trbīẗ al-tʿlīm al-ʿālī al-flsṭīnīẗ ūʿlāqth bmuʾšrāt al-tnmīẗ al-mstdāmẗ [The reality of the performance of the scientific research unit in the Palestinian Ministry of Education and Higher Education and

its relationship to indicators of sustainable development]. Al Azhar university. Faculty of Education. Department of Education.

- Al-Borno, Amani Fayez. (2016). dūr al-ǧāmʿāt al-flsṭīnīẗ bmḥāfẓāt ġzẗ fī tlbīẗ mtṭlbāt al-tnmīẗ al-mstdāmẗ ldīhā ūsbl tfʿīlh (ālǧāmʿẗ al-islāmīẗ nmūḏǧā) [The role of the Palestinian universities in the governorates of Gaza in meeting the requirements of their sustainable development and ways to activate it (The Islamic University as a model)]. Islamic University. Faculty of Education. Department of Education.
- Hamadneh, Hammam Samir. (2021). The role of scientific research at Jordan University of Science and Technology in achieving sustainable development from the perspective of faculty members. Jerash Journal for Research and Studies. (22),2. 1055-1078.
- Khamaysa, Safaa Musa. (2020). Contributions of higher education programs in Jordanian universities to the development of scientific research. International Journal of Arts, Humanities and Social Sciences. 34. 60-83.
- Al-Khawaldeh, Tayseer Muhammad Ahmed. (2016). Obstacles to the sustainability of higher education from the viewpoint of faculty members in Jordanian universities. Studies-Educational Sciences. 43(1). 67-87.
- Dagher, et al. (2016). The degree of compatibility of Jordanian higher education outputs with the needs of the labor market. Journal of Educational Science Studies. 43 (5). 2033-2049.
- Al-Sheety, Enas Muhammad. (2020). “The Role of Saudi Universities in Harmonizing the Outputs of Higher Education and the Requirements of Sustainable Development According to Vision 2030 in the Kingdom of Saudi Arabia: An Analytical Study of the Views of the Administrative Leadership of Qassim University.” International Journal of Economics and Business. Pages (3) 9, 537-561.
- Abdelkader, Sidi Abed. (2020). "Government funding for scientific research and its relationship to achieving development from the teachers' point of view (a field study at the University of Hassiba Ben Bouali, Chlef Province)". Journal of Social Empowerment, (3)2. 57-69.
- Mahmoud, Khaled Salah Hanafi. (2017). Mechanisms for improving the conditions of Egyptian universities in the international ranking lists as an introduction to the development of university education. Journal of the Faculty of Education, University of Alexandria. (26). 265-322.
- Al Muhankar, Ali Saeed. (2017). ǧūdẗ al-tʿlīm ūʾaṯrhā fī tḥqīq al-tnmīẗ al-mstdāmẗ fī bldān al-mġrb al-ʿrbī [Education quality and its impact on achieving sustainable development in the Maghreb countries]. Research submitted to the second forum of the Association for Studies and Research for the Greater Arab Maghreb Union. Tunisia. Retrieved from the following link: http://alhammali.mam9.com/t242-topic
- Nairat, Raed., İliaiwi, Muath. (2021). al-bḥṯ al-ʿlmī fī flsṭīn: al-wāqʿ, wālthḍīāt, al-āstrātīǧīāt [Scientific Research in Palestine: Reality, Challenges, and Strategies]. Journal of Human and Society Sciences. (3) 10. 85-118.

مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية
Journal index of exploratory studies
المجلد 2 العدد 6، 2022
Vol: 2 / N°: 6 (2022)
ISSN: 2701-9233

The Role of Strategic Leadership in Facing Crises

Violla Talal Makhzoum[1]; Amin Hassan Berri[2]

[1&2] Islamic University of Lebanon. Lebanon

Email 1 : violla.makhzoum@iul.edu.lb

Email 2 : aminberri112@gmail.com

Received	Accepted	Published
1/11/2022	3/12/2022	31/12/2022

DOI: 10.17613/27ta-dc36

Abstract

The aim of this study is to identify the extent of the strategic leadership's contribution to facing crises. The field study was in the Iraqi Ministry of Tourism, and it included the administrative staff working in it. The sample consisted of /129/ employees. We also divided the research into five chapters, and the research followed the descriptive approach, and the questionnaire tool was relied upon to collect the required data in the field study. Among the most important results reached are the following:

-There is an effect of the organization's strategic direction in facing crises, because the level of statistical significance is equal to 0.000, which is less than 0.05.

-There is an effect of applying strategic leadership in facing crises, because the level of statistical significance is equal to 0.000, which is less than 0.05.

-There is an effect of the application of strategic leadership in discovering the spark of crisis for the organization in facing crises, because the level of statistical significance is equal to 0.000, which is less than 0.05.

Keywords: Strategic Leadership, Facing Crises, Ministry of Tourism

دور القيادة الاستراتيجية في مواجهة الأزمات

فيولا طلال مخزوم[1]؛ أمين حسن بري[2]
[1و2] الجامعة الاسلامية في لبنان. لبنان
الايميل1: Viola.makhzoum@iul.edu.lb
الايميل 2: Aminberri112@gmail.com

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/11/1	2022/12/3	2022/12/31

DOI: 10.17613/27ta-dc36

ملخص

إنّ الهدف من هذه الدّراسة هو التعرّف على مدى مساهمّة القيادة الاستراتيجية في مواجهة الأزمات وقد كانت الدراسة الميدانيّة في وزارة السياحة العراقية، وقد شملت الموظفين الاداريين العاملين بها وقد تألفت العينّة من /129/ موظفًا. كما قُمنا بتقسيم البحث الى خمسة فصول، وقد اتبع البحث المنهج الوصفي، كما تم الاعتماد على أداة الاستبيان لجمع البيانات المطلوبة في الدراسة الميدانيّة. ومن أبرز النتائج التي تم التوصل اليها هي الاتية:

- هناك أثر للتوجه الاستراتيجي للمنظمة في مواجهة الأزمات وذلك لأنّ مستوى الدّلالة الإحصائيّة تساوي 0.000 وهي أقلّ من 0.05.

- هناك أثر لتطبيق القيادة الاستراتيجية في مواجهة الأزمات وذلك لأنّ مستوى الدّلالة الإحصائيّة تساوي 0.000 وهي أقلّ من 0.05.
- هناك أثر لتطبيق القيادة الاستراتيجية في اكتشاف شرارة الأزمة للمنظمة في مواجهة الأزمات وذلك لأنّ مستوى الدّلالة الإحصائيّة تساوي 0.000 وهي أقلّ من 0.05.

الكلمات المفتاحية: القيادة الاستراتيجية، مواجهة الأزمات، وزارة السياحة

1. مقدّمة

يشهد عالم اليوم أعدادًا كبيرة وأشكالًا عديدة من الأزمات، والتي يتفاوت مدى حدوثها بين تلك الأزمات التي تحدث على المستوى الفردي، وبين تلك التي تمس الجماعات على اختلاف تنظيماتها، سواء على المستوى المحلي أو الوطني أو حتى على المستوى العالمي وذلك كما جاء في دراسة كل من (ertas & all, 2021).

ونظرًا لأن البيئة والظروف المحيطة بنا غير مستقرة، والتغيرات سريعة ومتلاحقة، ولأن العلاقات بين مختلف التنظيمات يسيرها منطق التحدي والتنافس بغية تحقيق أهدافها (ardito & all, 2021)، هو ما أدى إلى تعقد الأزمات وتعدد أبعادها وامتداد آثارها إلى أطراف ليس لها شأن أو سبب في حدوثها. ذلك أن استمرارية الأزمات ونموها وتجددها كانت ولا تزال بمثابة التهديد الذي يمكن أن يطال مختلف المجتمعات البشرية، فقد أصبحت من بين العوامل والعوائق التي تؤخذ في الحسبان عند التفكير في وضع خطط وبرامج لها صلة بحياة الأفراد وحاجاتهم التي يأملون تحقيقها أو الحصول عليها بشكل فردي أو داخل المنظمات التي ينتمون إليها كما ذكرها كل من (wut & wong, 2021).

ولأنّ القيادة الاستراتيجية إحدى العوامل المهمة في تحقيق أهداف المنظمات، وخلق توازن بينها وبين الموظفين، والسعي لتوفير مناخ مناسب للعاملين، بما يشعرهم بأهمية الاستعداد للتطوير والتغيير الدائمين، فضلًا عن متطلباتهم وتحقيق طموحاتهم المتجددة، بالإضافة الى وضع الخطط الاستباقية في مواجهة الأزمات المستجدة (Thielsch & all, 2021). فالعمل بقيادة استراتيجية متميزة ومبدعة وكفؤة، يجعل المنظمات قادرة على مواجهة الأزمات التي تتعرض لها. إذ تتخذ الأزمات أشكالا مختلفة، لها درجات متفاوتة من الخطر الذي يهدد المنظمة، وقد يكون بعضها داخليا لا يلاحظ خارج المنظمة، مع أنه يمكن أن يشكل دمارا داخلها، وقد يكون البعض الآخر عاما ويتخذ نطاقا واسعا (Dai & all, 2020)، حيث هناك الأزمات الهائلة التي تطال تنظيمات عديدة ومختلفة في نفس الوقت، غير أنه مهما كان شكل الأزمة وما تفرزه من مشكلات معقدة، فعلى القائد الإداري أن يواجهها وبإمكانه أن يوفر قدرا من الأمان والهدوء، وأن كل شيء سوف يتم عمله من أجل حل تلك الأزمة.

وعليه، أضحت القيادة الاستراتيجية من الموضوعات التي زاد الاهتمام بها، بحيث فرض موضوع القيادة الاستراتيجية نفسه وحضوره بقوة في شتى المؤسّسات، لِما للقائد الاستراتيجي من تأثير على حسن سير عملها وإنتاجيتها. وهذا الشخص (القائد) بما هو إنسان يتأثر ويؤثر، ظهرت الكثير من الدراسات التي تفسر هذه الظاهرة (القيادة).

كما أنّ القائد الاستراتيجي البارع، يستطيع أن يدرك الدور الملائم الذي عليه تأديته، وأن يغير الأدوار وفقاً للضرورة (Cunningham & Hayes, 2020) فالقائد الاستراتيجي الذي يمتلك البصيرة في معالجة المشاكل واختلاق الفرص يكون ذلك مقدمةً للإبداع والابتكار (Grint, 2020).

كما إن معرفة القيادة الاستراتيجية تعني فهم العلاقات الحرجة بين غايات القيادة ووسائلها، فهي ليست بدعةً أو هوساً يستحوذ على الأفراد، بل هادفةً وتحتوي على الكثير من الخبرات الإنسانية. فمن خلال القيادة والإدارة يتخذ القائد موقفا شخصيًا فعالًا في تحقيق الأهداف (Gardner & all, 2021). فضلًا عن إنَ نجاح المؤسسة في الوصول إلى غاياتها وأهدافها مرتبط ارتباطا وثيقاً بكيفية إدارة هذه المؤسسة من قبل قائدها، وبالنمط القيادي الذي يمارسه، وطريقة تفكيره وخططه

الاستراتيجية. فضلا عن صفاته القيادية التي تتمثل في شخصيته وفي قدرته على استثمار إمكاناته نحو العمل البناء المثمر، في سبيل بناء علاقات إنسانية إيجابية، مع وبين العاملين، وتحسين أداء العمل لديهم، وتحفيزهم على العطاء. فالقدرة على القيادة هي ذروة الفعالية الشخصية والمؤسسية، فقدرة الشخص على القيادة تنعكس على فعالية المؤسسة قوةً أو ضعفاً (Northhouse, 2021). ولأن الجامعة مؤسسة اجتماعية تربوية، تسعى إلى مد المجتمع بمخرجات إنسانية، أضحت القيادة الجمعية من أهم مجالات التنمية التي يشهدها عالمنا المعاصر.

2. أهمية البحث

لقد تم اختيار موضوع دور القيادة الاستراتيجية في إدارة الأزمات في المنظمات، إيمانا من الباحث بمكانة وأهمية القيادة داخل أي تنظيم، وما قد تلعبه من أدوار محورية في نجاحه أو فشله، حيث تعتبر القيادة الناجحة بمثابة بوصلة تسير بالتنظيم إلى الوجهة التي رسمها، ولتحقيق ذلك لا بد من تذليل مختلف الصعوبات وإزالة الحواجز والعقبات، ومحاولة تجنب الأزمات أو التخفيف من حدتها، من أجل تحقيق الأهداف التي يسعى للوصول إليها، والحفاظ على بقاء المنظمة واستمرارها ونموها، والتي تعتبر من الأهداف الطبيعية لأي تنظيم.

3. أهداف البحث

إن الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو التعرف على الدور الذي تلعبه القيادة الاستراتيجية في مواجهة وإدارة الأزمات داخل المنظمات، وذلك بعد أن نحاول إزالة اللبس والغموض من خلال التطرق إلى أهم المفاهيم ذات الصلة والقريبة من مفهوم القيادة ومفهوم الأزمة وكذا التعرف على أهم العناصر والمكونات التي تندرج تحت هذين المفهومين، وهو ما يساعد على إيضاح العلاقة بين القيادة الإدارية والأزمات التي تتعرض لها المنظمات، من خلال الوقوف على أهم الأساليب والإستراتيجيات والعوامل التي تساعد القادة على تجاوز الأزمات داخل منظماتهم وكذا ما تعترض القيادة من مشاكل وعقبات في سبيل تجاوز تلك الظروف الاستثنائية (الأزمات)، خاصة وأن هذه المتغيرات (القيادة وإدارة الأزمات)، ولأن القيادة الإدارية وإدارة لأزمات تقع في حدود التخصص العلمي الذي يزاول الباحث دراسته فيه، فإن تناول هذا الموضوع هو بمثابة استزادة معرفية وعلمية يمكن أن تفيد الباحث في مشواره العلمي والعملي مستقبلا.

4. إشكاليّة البحث

تمثل القيادة الاستراتيجية دورًا هامًا ومحوريًا في إدارة الأزمات داخل المنظمات، خاصة إذا امتلكت تلك القيادة ما يؤهلها للوقوف في وجه الأزمة وتبعاتها، حيث يرى الكثير من الباحثين والمتخصصين وقادة على أرض الواقع أن نجاح المنظمة من نجاح قياداتها، وفشلها من فشلهم. كما أن العلاقة التي تربط القيادة بإدارة الأزمات داخل المنظمات معقدة ومتشعبة، نظرًا لاختلاف طبيعة القيادة داخل كل منظمة لما لها من خصوصيات واستعدادات وخبرات، هذا من جهة ومن جهة أخرى لصعوبة التنبؤ بشكل وحجم الأزمات التي تتعرض لها منظماتهم، وذلك بالطبع لكون الأزمات والبيئة التي تحدث فيها تتميز بالتغير والتجدد، وأن الأزمات قد تنجر عنها أزمات أخرى لم تكن في الحسبان، وهو ما يوحي ويؤكد صعوبة الوصول إلى تعميمات وطرح حلول جاهزة تقضي على المشاكل والأزمات بصورة جذرية.

ويكمن السبب وراء ذلك كون تلك الأزمات مصدرها الرئيسي هو الإنسان وما يصدر عنه من سلوكيات وأفعال لا يمكن التنبؤ بها بصورة دقيقة، لكن ذلك لا يمنع من وجوب وضرورة العمل على تجنب الأزمات والمشاكل التي يتعرض لها أي تنظيم، تماشيا مع المبدأ الذي يرى أن تصور وبناء مستقبل أفضل لا يتم إلا من خلال التحرر من قيود الحاضر وآلام الماضي، وذلك من خلال وجود قيادة إدارية تمتلك نظرة مستقبلية وقادرة على مواجهة تلك الظروف التي لا يمكن النأي عنها، ولا بد أن تمتلك هذه القيادات الحد الأدنى للمقومات والمتطلبات القيادية الأساسية، وذلك حتى يكون بمقدورها تذليل مختلف الصعوبات والعراقيل التي تواجه منظماتهم. وفي نفس السياق حاولت هذه الدراسة أن تؤكد على أهمية دور القيادة الاستراتيجية في إدارة الأزمات، ولأن الأزمات التي تصيب المنظمات وتلقي بضلالها على كافة مكونات ومستويات المنظمة، والتي من بينها القادة، حيث تعترضهم الكثير من المشكلات في سعيهم لحلحلة الأزمات، كان لا بد من التفكير دوما في أساليب وكيفياتٍ للخروج منها بأقل الخسائر والأضرار.

وبناء على ما تقدم يمكن أن تطرح الإشكالية التالية: **ما هو الدور الذي تؤديه القيادة الاستراتيجية في الحفاظ على استمرار المنظمات واستقرارها في فترة الأزمات**؟ إذ يتفرع من هذه الاشكالية الاسئلة الفرعية التالية:

- هل يمكن أن تلعب القيادة الاستراتيجية دورا هاما في تصويب توجهات المنظمة نحو بلوغها للأهداف التي سطرتها مسبقا؟
- هل تلعب القيادة الاستراتيجية دورًا في مواجهة مختلف مراحل الأزمة داخل المنظمة؟
- ما هي أهم المقومات والعوامل التي يستند إليها القادة الإداريون داخل منظماتهم في سبيل تخطي الأزمات؟

5. فرضيّات البحث

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتباع القيادة الاستراتيجية في المنظمة وبين مواجهة الأزمات. ويتفرع من هذه الفرضيّة الفرضيّات الفرعيّة التاليّة:
  - توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين اتباع القيادة الاستراتيجية وبين التوجه الاستراتيجي للتصدي للأزمات.
  - توجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين اتباع القيادة الاستراتيجية وبين الثقافة التنظيميّة للمنظمة ودورها في مواجهة الأزمات.
  - توجد علاقة ذات دلالة احصائيّة بين اتباع القيادة الاستراتيجية وبين اتباع القيادة الابتكارية في العمل داخل المنظمة لتطوير أساليب مواجهة الأزمات.
  - توجد علاقة ذات دلالة احصائيّة بين اتباع القيادة الاستراتيجية وبين اتباع القيادة التحويلية في العمل داخل المنظمة من أجل التصدي للأزمات.
  - توجد علاقة ذات دلالة احصائيّة بين اتباع القيادة الاستراتيجية وبين اكتشاف شرارة الأزمة والعمل على التصدي لها.

6. النّتائج الدّيمغرافيّة

نقصد بالنّتائج الدّيمغرافية دراسة مجموعة من خصائص الأفراد الّذين شملتهم العينّة، وهي الخصائص الكمّيّة، ومنها جنس الموظفين الّذين شملتهم العينيّة وأعمارهم، بالإضافة إلى الخصائص النّوعيّة ومنها العوامل الاجتماعيّة كالتّخصّصات الجامعيّة، وسنوات عملهم في المدارس الّتي جرت فيها الدّراسة الميدانيّة، وقد جاءت النّتائج الدّيمغرافيّة على الشكل الآتي:

6.1. توزيع الموظفيّن بحسب متغيّر الجنس

الجدول رقم 1: جنس الموظفين الّذين شملتهم العينّة

Cumulative Percent	Valid Percent	Percent	Frequency	
51.3	51.3	51.3	68	أنثى
100.0	48.7	48.7	61	ذكر
	100.0	100.0	129	Total

تبيّن لنا، من خلال الجدول رقم 9 أنّ نسبة الموظفين الإناث الّذين شملتهم العينّة بلغت (51.3%) مقارنةً بـ(48.7 %) للذّكور؛ وبذلك تكون النّسب متقاربة، وليس هناك فرقٌ كبير ما بين الإناث والذّكور الّذين أجابوا على هذا الاستبيان.

6.2. توزيع الموظفين بحسب متغيّر العمر

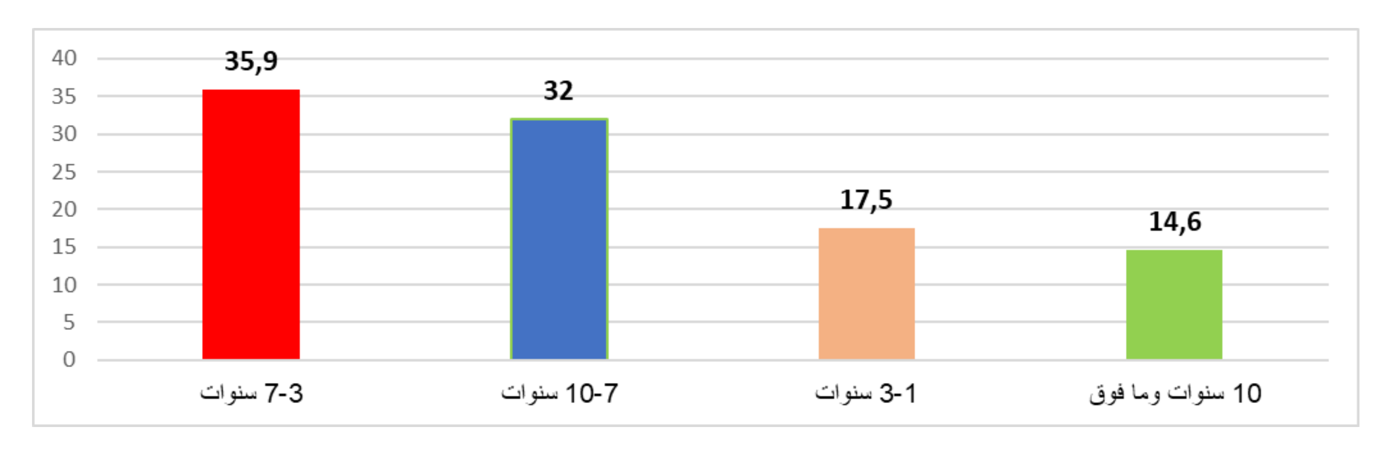
الجدول رقم 2: أعمار الموظفين الّذين شملتهم العينّة

Cumulative Percent	Valid Percent	Percent	Frequency	
73.0	73.0	73.0	68	21-30 سنة
88.5	15.5	15.5	32	30-40 سنة
100.0	11.5	11.5	29	40 سنة وما فوق
	100.0	100.0	129	Total

تبيّن لنا، من خلال الجدول السابق السابق، أنّ أعمار الموظفين الّذين شملتهم العينّة كانت بنسبة (73%) للموظفين الّذين تتراوح أعمارهم بين 21 و30 سنة، و(15.5%) للموظفين ما بين 30-40 سنة، و(11.5%) للموظفين بلغت أعمارهم 40 سنة وما فوق.

6.3. توزيع الموظفين بحسب متغيّر الخبرة العمليّة

يبين لنا الرسم البياني رقم 5 توزيع الموظفين بحسب الخبرة العمليّة وفقًا لأربعة فئات على النحو الآتي:



الرّسم البياني رقم1: الخبرة العمليّة للمُوظفين الّذين شملتهم العينّة

تبيّن من الرّسم البياني السابق أنّ المدّة الزّمنيّة لعمل الموظفيّن ما بين (3-7 سنوات) قد بلغت (35.9%)، بينما بلغت المدّة الزّمنيّة الّتي تتراوح ما بين (7-10 سنوات) نسبة (32%). أمّا في ما يتعلّق بالمدّة الزّمنيّة الّتي تتراوح ما بين (1-3 سنوات)، فقد بلغت (17.5%)؛ وأخيرًا، بلغت نسبة الفترة الزمنيّة للموظفين لّذين مضى على انخراطهم في العمل الوزارة عشر سنوات وما فوق (14.6%).

7. النّتائج الميدانيّة

إنّ الإحصائيّات الوصفيّة هي معاملات وصفيّة موجزة تلخّص مجموعة بيانات معينيّة، يمكن أن تكون إمّا تمثيلًا كاملًا أو عينيّة من السّكّان (Earl, R, 2009). تُقسَّم الإحصاءات الوصفيّة إلى مقاييس الميل المركزي ومقاييس التّباين (انتشار). تشتمل مقاييس الاتّجاه المركزي على الوسط، والوسيط، والأسلوب، بينما تشمل مقاييس التّباين الحساب المتوسّط، والتّباين، والحدّ الأدنى والحدّ الأقصى للمُتغيّرات، والخرطوم، والانحراف.

7.1. المحور الأوّل: أثر تطبيق القيادة الاستراتيجية على التوجه الاستراتيجي للمنظمة في مواجهة الأزمات

في هذا المحور، سوف نقوم أثر تطبيق القيادة الاستراتيجيّة على التوجه الاستراتيجي للمنظمة في مواجهة الأزمات ولا سيما أننا بعصر سريع التغير والتطور وكثير الأزمات.

الجدول رقم 3: توزّع عبارات المحور الأوّل حسب التّكرارات والنّسب المئويّة

#	عبارات المحور الأوّل		غير موافق بشدّة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدّة	المجموع	معدّل العبارة
1	لدينا خطة استراتيجية تنبثق من الرؤية المنشودة	التكرار	0	9	11	49	55	129	%84.2

#	العبارة								
	للمنظمة لمواجهة الأزمات.	النّسبة	0%	%7	%9	%40	%44	100%	
2	تستخدم الرؤية كدليل عمل للعديد من جوانب المنظمة.	التّكرار	4	18	14	43	43	129	%80.6
		النّسبة	%3	%14	%11	%35	%35	100%	
3	لدينا تصورات واضحة للتعامل مع الفرص والتهديدات الخارجية الناجمة عن الازمات.	التّكرار	%0	21	19	33	51	129	%86.4
		النّسبة	0	%17	%15	%27	%41	100%	
4	نمتلك الارادة والقدرة على المبادرة واتخاذ القرارات في ضوء التصورات الجديدة لوضع الخطط الاستراتيجية للتصدي للأزمات.	التّكرار	7	9	15	45	48	129	
		النّسبة	%6	%7	%12	%36	%39	100%	
5	هناك استمرارية في تطوير الاستراتيجية المتبعة للتعامل مع المتغيرات في البيئة الخارجيّة.	التّكرار	0	3	19	49	53	129	%88
		النّسبة	%0	%2	%15	%40	%43	100%	
	مجموع المحور الأوّل	التّكرار	11	77	89	258	318	645	%82
		النّسبة	%1.4	2%	%12	%35	%43	100%	

تشير النّتائج الواردة في الجداول أعلاه إلى التالي:

- جاءت نتيجة المحور الأوّل على الشّكل التالّي: 43% لإجابة "موافق بشدّة"، 35% لإجابة "موافق"، 12% لإجابة "محايد"، و2% لإجابة "غير موافق"، و1.4% لإجابة "غير موافق بشدة". بمعدل مئوي 82% لكامل أسئلة المحور.
- حلّت العبارة رقم (5): "هناك استمرارية في تطوير الاستراتيجية المتبعة للتعامل مع المتغيرات في البيئة الخارجيّة." في المرتبة الأولى، حيث كانت نتيجة المتوسّط الحسابي 4.52، وبمعدّل 88%.
- حلّت العبارة رقم (2): " تستخدم الرؤية كدليل عمل للعديد من جوانب المنظمة." في المرتبة الأخيرة، حيث كانت نتيجة المتوسّط الحسابي 3.51، وبمعدّل 80.6%.

الجدول رقم 4: المتوسّط الحسابيّ، والانحراف المعياريّ، وتوجّه عبارات المحور الأوّل

#	عبارات المحور الأوّل	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	درجة الاجابة
1	لدينا خطة استراتيجية تنبثق من الرؤية المنشودة للمنظمة لمواجهة الأزمات.	3.37	1.24	موافق بشدّة
2	تستخدم الرؤية كدليل عمل للعديد من جوانب المنظمة.	3.51	1.11	موافق
3	لدينا تصورات واضحة للتعامل مع الفرص والتهديدات الخارجية	3.41	1.11	موافق

	الناجمة عن الازمات.			
4	نمتلك الارادة والقدرة على المبادرة واتخاذ القرارات في ضوء التصورات الجديدة لوضع الخطط الاستراتيجية للتصدي للأزمات.	3.42	1.12	موافق
5	هناك استمرارية في تطوير الاستراتيجية المتبعة للتعامل مع المتغيرات في البيئة الخارجيّة.	4.52	1.15	موافق بشدة
	مجموع المحور الأوّل	4.19	3.42	0.56

في الجدول السابق تبين لنا بأنّ قيمة المعدّل العام للمتوسّط الحسابي لهذا المحور هو (3.42)، وهذا يدل على أنّ معدل اتباع عرض المنتجات الكترونيّة هي (متوسّطة). علمًا ان التوجه الاستراتيجي الواضح بُساهم في الآتي:

- مساعدة المديرين على بلورة رؤية وتفكير إستراتيجي طويل المدى.
- تحديد توجهات المستقبل إلى أين تتوجه المؤسسة التعليمية.
- تحسين قدرة المؤسسة التعليمية على التعامل مع المشكلات.
- وضوح الرؤية المستقبلية بما ستكون عليه بيئة المؤسسة في الغد.
- تحقيق التفاعل البيئي في المدى الطويل للمساعدة على استغلال الفرص المتاحة والحد من أثر المخاطر البيئية.
- تدعيم المركز التنافسي.
- التخصيص الفعال للموارد والإمكانيات بطريقة فعالة، بما يمكن من استغلال نواحي القوة والتغلب على نواحي الضعف.
- تدعيم الأداء وتحقيق النتائج المالية المرضية.
- القدرة على إحداث التغيير باعتباره شيئًا مرغوبًا يبعث على التحدي، وليس معوقًا لتحقيق الأهداف
- المساهمة في بلورة رؤية أكثر واقعية للاحتياجات المؤسسية المتزايدة للمستفيدين، مع تحديد السلم الأولويات وترجمة ذلك إلى برامج ومشروعات واضحة وممكنة التطبيق.
- الإسهام في توعية المستفيدين بأهمية التحديات وحفزهم على حشد الموارد اللازمة لمواجهتها.
- المساعدة على تطوير البنية المؤسسية للمجتمع بالشكل المتكامل والتخصصي.
- بلورة موجهات استراتيجية في كل مجال مؤسسي تكون بمثابة دليل مؤسساتي يساعد المستفيدين على الاستثمار والنهوض بواقعهم ودعم مؤسساتهم الاجتماعية والثقافية دون الالتجاء إلى غيرهم، والخروج بالتالي من حالات الضعف الاقتصادي أو غيرها.

المجلد 2 العدد 6، 2022
Vol: 2 / N°: 6 (2022)
ISSN: 2701-9233

7.2. المحور الثاني: أثر تطبيق القيادة الاستراتيجية في المحافظة على الثقافة التنظيميّة للمنظمة بالممارسات الأخلاقيّة في مواجهة الازمات

يهدف هذا المحور إلى دراسة أثر تطبيق القيادة الاستراتيجية في المحافظة على الثقافة التنظيميّة للمنظمة بالممارسات الأخلاقيّة في مواجهة الازمات. ويوضح لنا الجدول رقم 13 نتائج المحور الثاني على النحو الآتي:

الجدول رقم 5: توزّع عبارات المحور الثّاني حسب التّكرارات والنّسب المئويّة

#	عبارات المحور الثّاني		غير موافق بشدّة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدّة	المجموع	معدّل العبارة
1	يمارس الرئيس نمط القيادة الخادمة للمرؤوسين بدلًا من القيادة المخدومة.	التّكرار	2	28	14	33	47	129	%83.2
		النّسبة	1.6%	23%	11%	27%	38%	100%	
2	تسعى المنظمة إلى إشاعة القيم والمعتقدات التي تنسجم مع الاستراتيجية المتبعة.	التّكرار	8	12	9	31	64	129	%82.6
		النّسبة	6%	10%	7%	25%	52%	100%	
3	يوجد لدينا دليل يوضح معايير السلوك الاخلاقي الذي تلتزم به المنظمة.	التّكرار	0	12	8	48	56	129	%88.2
		النّسبة	0%	10%	6%	39%	45%	100%	
4	تقوم المؤسسة بمكافئة الملتزمين بالسلوك الاخلاقي في العمل.	التّكرار	0	5	14	45	60	129	%84.4
		النّسبة	0%	4%	11%	36%	48%	100%	
5	يمثل الرئيس قدوة للمرؤوسين من خلال ممارساته الاخلاقيّة.	التّكرار	3	14	16	36	55	129	%80.7
		النّسبة	2%	11%	13%	29%	44%	100%	
6	تستفيد المنظمة من تجارب المنظمات الاخرى في تطوير التصور المستقبلي للتصدي للأزمات.	التّكرار	0	9	15	42	58	129	%87.6
		النّسبة	0%	7%	12%	43%	47%	100%	
7	نميل إلى التحسين المستمر في مركز البحوث والتطوير الخاص بالمنظمة للكشف المبكر عن الأزمات.	التّكرار	8	12	9	31	64	129	%81.3
		النّسبة	6%	10%	7%	25%	52%	100%	
	مجموع المحور الثّاني	التّكرار	11	80	76	235	349	903	%85.2
		النّسبة	1.4%	11%	10%	32%	47%	100%	

تشير النّتائج الواردة في الجداول أعلاه إلى التالي:

- جاءت نتيجة المحور الثّاني على الشّكل التآلي: 47% لإجابة "موافق بشدّة"، 32% لإجابة "موافق"، 10% لإجابة "محايد"، و11% لإجابة "غير موافق"، و1.4% لإجابة "غير موافق بشدة". بمعدل مئوي 85.2% لكامل أسئلة المحور.
- حلّت العبارة رقم (4): " تقوم المؤسسة بمكافئة الملتزمين بالسلوك الاخلاقي في العمل". في المرتبة الأولى، حيث كانت نتيجة المتوسّط الحسابي 4.54، وبمعدل 84.4%.
- حلّت العبارة رقم (2): " تسعى المنظمة إلى إشاعة القيم والمعتقدات التي تنسجم مع الاستراتيجية المتبعة." في المرتبة الأخيرة، حيث كانت نتيجة المتوسّط الحسابي 3.22، وبمعدّل 80.6%.

الجدول رقم 6: المتوسّط الحسابيّ، والانحراف المعياريّ، وتوجّه عبارات المحور الثّاني

#	عبارات المحور الثّاني	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	درجة الاجابة
1	يمارس الرئيس نمط القيادة الخادمة للمرؤوسين بدلًا من القيادة المخدومة.	3.83	1.12	موافق
2	تسعى المنظمة إلى إشاعة القيم والمعتقدات التي تنسجم مع الاستراتيجية المتبعة.	3.22	1.02	موافق
3	يوجد لدينا دليل يوضح معايير السلوك الاخلاقي الذي تلتزم به المنظمة.	3.26	1.13	موافق
4	تقوم المؤسسة بمكافئة الملتزمين بالسلوك الاخلاقي في العمل.	4.54	1.17	موافق بشدة
5	يمثل الرئيس قدوة للمرؤوسين من خلال ممارساته الاخلاقيّة.	3.32	1.10	موافق
6	تستفيد المنظمة من تجارب المنظمات الاخرى في تطوير التصور المستقبلي للتصدي للأزمات.	3.45	1.01	موافق
7	نميل إلى التحسين المستمر في مركز البحوث والتطوير الخاص بالمنظمة للكشف المبكر عن الأزمات.	3.58	1.08	موافق
	مجموع المحور الثّاني	3.45	1.09	موافق

لقد تمحور المحور الثّاني حول أثر تطبيق القيادة الاستراتيجية في المحافظة على الثقافة التنظيميّة للمنظمة بالممارسات الأخلاقيّة في مواجهة الازمات وقد بلغ المعدل العام للمتوسط الحسابي (3.45) بدرجة متوسطة. علمًا ان الثقافة التنظيميّة تؤثر على العاملين كونها ترتبط وبشكلٍ مباشر بمعدل دوران العمل، فوجودها يحافظ على القيم المؤسسية، وبالتالي زيادة الالتزام والضبط، وإدراك أهمية ما ترمز إليه المنظمة، ودفع المساعي لتحقيق أهدافها، بحيث ينتج عن هذا التجانس

الولاء والوفاء لأهداف التنظيم، وتلعب دوراً مهماً في عملية التطوير والإبداع.

7.3. المحور الثّالث: أثر تطبيق القيادة الاستراتيجية في اتباع القيادة الابتكارية داخل المنظمة في مواجهة الأزمات

من خلال هذا المحور سنقوم بتسليط الضوء على أهميّة القيادة الابتكارية ولا سيما تعتبر القيادة الابتكارية من أكثر المجالات الإدارية حداثة واهتماما لبناء وتنمية قدرات الأفراد ومعارفهم، حيث تهدف الدراسة إلى إبراز أهمية القيادة الابتكارية في مواجهة الأزمات بالمنظمة، وهنا تظهر أهمية القيادة في تطوير ثقافة الابتكار من خلال دور القائد المبتكر في توليد أفكار إبداعية واتخاذ القرارات وترجمتها إلى خطط. وسوف نقوم بدراسة هذا المتغير من خلال الجدول الآتي:

الجدول رقم 7: توزّع عبارات المحور الثّالث حسب التّكرارات والنّسب المئويّة

#	عبارات المحور الثّالث		غير موافق بشدّة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدّة	المجموع	معدّل العبارة
1	نعمل على أن نكون مركز استقطاب للكفاءات والقدرات المتميزة.	التّكرار	0	18	11	32	63	129	%84.2
		النّسبة	%0	%15	%9	%26	%51	%100	
2	تولي الادارة أهمية للأعمال الابداعيّة والابتكارية لدى الموظفين.	التّكرار	14	21	9	29	51	129	%82.7
		النّسبة	%11	%17	%7	%23	%41	%100	
3	يوجد أنظمة معلومات واتصالات تساعد في اتخاذ القرارات ولا سيما خلال الأزمات.	التّكرار	15	18	12	42	37	129	%81.6
		النّسبة	%12	%15	%10	%34	%30	%100	
4	يتم الاستفادة من المعرفة المتراكمة في أعمال المنظمة في وضع خطط تهدف الى مواجهة الأزمات.	التّكرار	0	9	12	48	55	129	%80.9
		النّسبة	%	%7	%10	%39	%44	%100	
5	تساعد المنظمة موظفيها على تطوير مهاراتهم بشكل مستمر وهذا ما يساعد على تطوير المنظمة بشكل عام.	التّكرار	8	12	9	31	64	129	%88.2
		النّسبة	6%	10%	7%	25%	52%	100%	
6	يتم مكافئة الموظفين ذوي التقديرات العالية في تقويم الاداء السنوي.	التّكرار	0	12	8	48	56	129	%84.4
		النّسبة	0%	10%	6%	39%	45%	100%	
7	نهتم بالعمل الجماعي من خلال تكوين فرق العمل.	التّكرار	0	5	14	45	60	129	%80.7
		النّسبة	0%	4%	11%	36%	48%	100%	
	مجموع المحور الثّالث	التّكرار	29	80	67	228	340	903	%86.2

النّسبة	%4	%11	%9	%31	%46	100%	

تشير النّتائج الواردة في الجداول أعلاه إلى التالي:

- جاءت نتيجة المحور الثّالث على الشّكل التّالي: 46% لإجابة "موافق بشدّة"، 31% لإجابة "موافق"، 9%لإجابة "محايد"، و11% لإجابة "غير موافق"، و4 % لإجابة "غير موافق بشدة". بمعدل مئوي 85.2% لكامل أسئلة المحور.
- حلّت العبارة رقم (1): " نعمل على أن نكون مركز استقطاب للكفاءات والقدرات المتميزة". في المرتبة الأولى، حيث كانت نتيجة المتوسّط الحسابي 3.78، وبمعدل 84.2%.
- حلّت العبارة رقم (4): " يتم الاستفادة من المعرفة المتراكمة في أعمال المنظمة في وضع خطط تهدف الى مواجهة الأزمات." في المرتبة الأخيرة، حيث كانت نتيجة المتوسّط الحسابي 4.50، وبمعدّل 80.9%.

الجدول رقم 8: المتوسّط الحسابيّ، والانحراف المعياريّ، وتوجّه عبارات المحور الثّالث

#	عبارات المحور الثّالث	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	درجة الاجابة
1	نعمل على أن نكون مركز استقطاب للكفاءات والقدرات المتميزة.	3.78	1.04	موافق
2	تولي الادارة أهمية للأعمال الابداعيّة والابتكارية لدى الموظفين.	3.80	1.19	موافق
3	يوجد أنظمة معلومات واتصالات تساعد في اتخاذ القرارات ولا سيما خلال الأزمات.	3.45	1.06	موافق
4	يتم الاستفادة من المعرفة المتراكمة في أعمال المنظمة في وضع خطط تهدف الى مواجهة الأزمات.	4.50	1.08	موافق بشدة
5	تساعد المنظمة موظفيها على تطوير مهاراتهم بشكل مستمر وهذا ما يساعد على تطوير المنظمة بشكل عام.	3.50	1.02	موافق
6	يتم مكافئة الموظفين ذوي التقديرات العالية في تقويم الاداء السنوي.	3.66	1.11	موافق
7	نهتم بالعمل الجماعي من خلال تكوين فرق العمل.	3.65	1.09	موافق
	مجموع المحور الثّالث	3.79	1.12	موافق

لقد تمحور المحور الثّالث حول الدور الذي يؤديه أثر تطبيق القيادة الاستراتيجية في اتباع القيادة الابتكارية داخل المنظمة في مواجهة الأزمات، وقد بلغ المعدل العام للمتوسط الحسابي (3.79) بدرجة جيدة. علمًا بأن الابتكار هو أحد أهم صفات قائد الأعمال الحديث. يشمل التخلي عن الهياكل الجامدة، وهي سمة مرغوبة جدًا للأفراد في المناصب القيادية في بيئة الشركة. إن الابتكار في مجال الأعمال هو شأن تعاوني يمتد من الفكرة إلى التطوير إلى التنفيذ. تتضمن هذه العملية عادة العديد من

الأشخاص ذوي الخبرات المختلفة. لذا فإن مفهوم المبتكر الوحيد غير موجود ببساطة. لكن ما يميز المبتكرين العظماء والشركات العظيمة أنهم يرون مساحة لا يرونها الآخرون. إنهم لا يستمعون فقط إلى ما يقوله الناس لهم، إنهم في الواقع يخترعون شيئًا جديدًا، شيئًا لم تكن تعلم أنك بحاجة إليه.

7.4 المحور الرّابع: أثر تطبيق القيادة الاستراتيجية في اكتشاف شرارة الأزمة والعمل على التصدي لها ومواجهتها

من خلال هذا المحور سنقوم بدراسة أثر تطبيق القيادة الاستراتيجية في اكتشاف شرارة الأزمة، لا سيما الأزمات عادة تقع بصورة فجائية، وقد تكون لها مؤشرات تنذر بها، لكن وقوعها الفجائي قد يُصعب عملية اتخاذ الإجراءات المناسبة في حينها، بالتالي تبدأ خصائص الأزمة بالظهور من ناحية تأثيرها على النظام واختلاله أو تسببها في أضرار مالية وبشرية، وقد تقود لظهور مشكلات أخرى مصاحبة لا توجد ازائها أية استعدادات أو استراتيجيات للتعامل. وسوف نقوم بدراسة هذا المتغير من خلال الجدول الآتي:

الجدول رقم 8: توزّع عبارات المحور الرّابع حسب التّكرارات والنّسب المئويّة

#	عبارات المحور الرّابع		غير موافق بشدّة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدّة	المجموع	معدّل العبارة
1	نهتم برصد مؤشرات حدوث الأزمة وتحليلها	التّكرار	16	15	8	39	46	124	%81.2
		النّسبة	%13	%12	%6	%31	%37	%100	
2	نقوم بتوفير الدعم اللازم للاستعداد للازمات المتوقعة	التّكرار	12	14	11	42	45	124	%84.6
		النّسبة	%10	%11	%9	%34	%36	%100	
3	نقوم بتشكيل وتدريب فرق مختصة لجمع واكتشاف المؤشرات الدالة على حدوث الأزمة	التّكرار	8	16	12	48	40	124	%85.3
		النّسبة	%6	%13	%10	%39	%32	%100	
4	يتم وضع سيناريوهات وخطط لإدارة الأزمات	التّكرار	0	9	14	48	53	124	%83.6
		النّسبة	%0	%7	%11	%39	%43	%100	
5	نتخذ التدابير الوقائية اللازمة للتعامل مع الأزمة	التّكرار	0	5	9	46	64	124	%86.9
		النّسبة	%0	%4	%7	%37	%52	%100	
6	يتم إنشاء فريق مختص للتعامل مع الأزمة بالتزامن مع تحديد اختصاصات الأعضاء	التّكرار	0	6	14	59	45	124	%84.9
		النّسبة	%0	%5	%11	%48	%36	%100	
7	يتم تهيئة نظام معلومات واتصالات فعال	التّكرار	0	6	9	38	71	124	%87.2

	للتعامل مع الازمة	النّسبة	%0	%5	%7	%31	%57	%100	
8	نعتمد الخطة الملائمة للتعامل مع الازمة بأسلوب علمي (العصف الذهني، شجرة القرارات، أسلوب دلفي)	التكرار	0	5	11	41	67	124	%84.5
9		النّسبة	%0	%4	%9	%33	%54	%100	
10	يتم الاهتمام بالتواصل مع كافة الأطراف ذات العلاقة بالأزمة	التكرار	0	7	12	46	59	124	%83.7
		النّسبة	%0	%6	%10	%37	%48	%100	
11	نأخذ عامل الوقت بعين الاعتبار عند التعامل مع الازمة لتقليل الأضرار	التكرار	5	9	8	43	59	124	%80.9
		النّسبة	%4	%7	%6	%35	%48	%100	
12	نعمل على معالجة الأضرار وحل المشكلات الناجمة عن الأزمة	التكرار	0	8	12	36	68	124	%82.7
		النّسبة	%0	%6	%10	%29	%55	%100	
13	يتم الاتصال بكافة الأطراف لتوضيح آثار الأزمة وطريقة التعامل معها	التكرار	0	5	6	52	61	124	%83.6
		النّسبة	%0	%4	%5	%50	$49	%100	
14	نعتمد الاجراءات المناسبة لضمان عدم التكرار	التكرار	0	18	11	32	63	129	%83.2
		النّسبة	%0	%15	%9	%26	%51	%100	
14	نقوم بتقييم خطط وبرامج إدارة الأزمات لتصويبها وتطويرها	التكرار	14	21	9	29	51	129	%82.6
		النّسبة	%11	%17	%7	%23	%41	%100	
16	نعمل على تحسين أداء فريق الازمة بالتدريب استعدادًا للازمات اللاحقة	التكرار	15	18	12	42	37	129	%88.2
		النّسبة	%12	%15	%10	%34	%30	%100	
17	يتم استخلاص نتائج تجارب التعامل مع الازمات لمنظمات أخرى ذات ظروف متشابهة	التكرار	0	9	12	48	55	129	%84.4
		النّسبة	%	%7	%10	%39	%44	%100	
	مجموع المحور الرّابع	التكرار	2	4	5	48	52	2139	%81.2
		النّسبة	4%	8%	9%	38%	39%	100%	

تشير النّتائج الواردة في الجداول أعلاه إلى التالي:

- جاءت نتيجة المحور الرّابع على الشّكل التالّي: 39% لإجابة "موافق بشدّة"، 38% لإجابة "موافق"، 9%لإجابة "محايد"، و8% لإجابة "غير موافق"، و4 % لإجابة "غير موافق بشدة". بمعدل مئوي 85.4 % لكامل أسئلة المحور.

- حلّت العبارة رقم (5): "نتخذ التدابير الوقائية اللازمة للتعامل مع الأزمة " في المرتبة الأولى، حيث كانت نتيجة المتوسّط الحسابي 4.56، وبمعدل 86.9%.
- حلّت العبارة رقم (1): " نهتم برصد مؤشرات حدوث الأزمة وتحليلها ." في المرتبة الأخيرة، حيث كانت نتيجة المتوسّط الحسابي 3.42، وبمعدّل 81.2%.

الجدول رقم 9: المتوسّط الحسابيّ، والانحراف المعياريّ، وتوجّه عبارات المحور الرّابع

#	عبارات المحور الرّابع	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	درجة الاجابة
1	نهتم برصد مؤشرات حدوث الأزمة وتحليلها	3.42	1.11	موافق
2	نقوم بتوفير الدعم اللازم للاستعداد للأزمات المتوقعة	3.79	1.08	موافق
3	نقوم بتشكيل وتدريب فرق مختصة لجمع واكتشاف المؤشرات الدالة على حدوث الازمة	3.88	1.21	موافق
4	يتم وضع سيناريوهات وخطط لإدارة الأزمات	3.87	1.09	موافق
5	نتخذ التدابير الوقائية اللازمة للتعامل مع الأزمة	4.56	1.14	موافق بشدة
6	-يتم إنشاء فريق مختص للتعامل مع الأزمة بالتزامن مع تحديد اختصاصات الأعضاء	3.62	1.06	موافق
7	يتم توفير الامكانيات اللازمة لعمل فريق الأزمة	3.58	1.07	موافق
8	يتم تهيئة نظام معلومات واتصالات فعال للتعامل مع الأزمة	3.52	1.02	موافق
9	نعتمد الخطة الملائمة للتعامل مع الازمة بأسلوب علمي (العصف الذهني، شجرة القرارات، أسلوب دلفي)	3.82	1.09	موافق
10	يتم الاهتمام بالتواصل مع كافة الأطراف ذات العلاقة بالأزمة	3.77	1.11	موافق
11	نأخذ عامل الوقت بعين الاعتبار عند التعامل مع الأزمة لتقليل الأضرار	3.58	1.06	موافق
12	نعمل على معالجة الأضرار وحل المشكلات الناجمة عن الأزمة	3.78	1.025	موافق
13	يتم الاتصال بكافة الأطراف لتوضيح آثار الأزمة وطريقة التعامل معها	3.58	1.23	موافق
14	نعتمد الاجراءات المناسبة لضمان عدم التكرار	3.87	1.08	موافق
15	نقوم بتقييم خطط وبرامج إدارة الأزمات لتصويبها وتطويرها	3.85	1.07	موافق

16	نعمل على تحسين أداء فريق الازمة بالتدريب استعدادًا للأزمات اللاحقة	3.78	1.06	موافق
17	يتم استخلاص نتائج تجارب التعامل مع الازمات لمنظمات أخرى ذات ظروف متشابهة	3.76	1.02	موافق
	مجموع المحور الرّابع	3.85	1.11	موافق

لقد تمحور المحور الرّابع حول أثر القيادة الاستراتيجية وتحديدًا دورها في اكتشاف شرارة الازمة وانعكاس ذلك على مواجهة الأزمات وقد بلغ المعدل العام للمتوسط الحسابي (3.85) بدرجة متوسطة.

النتائج

وعلى ضوء نتائج البحث بشكل عام ونتائج الدراسة المسحية بشكل خاص فقد توصلنا الى النتائج التاليّة:

- إن وزارة السياحة لا تزال تستقطب اصحاب الخبرات والمؤهلات والمهارات العالية، وهذا يثبت ان هذا القطاع يسعى دائماً الى تعزيز نوعية الكوادر العليا والمتوسطة
- إن وزارة السياحة هي من الوزارات الناجحة في دولة العراق وتواكب الابتكارات التقنية واستخدام أحدث التقنيات لإثراء منتجاته وخدماته.
- تسعى وزارة السياحة دائماً الى تعزيز كفاءة العاملين لديها، ولقد لمسنا ذلك من سياسة الادارات في الاقسام حيث تعمل بجدية على تعزيز كفاءة موظفيها بمختلف مستوياتهم الادارية عبر اطلاعهم على أبرز التطورات وتدريبهم عليها من خلال الدورات التدريبية التي تقيمها من كل عام.
- إن التدريب ادارة فعالة لنقل المعارف والخبرات وخاصة إذا كانت هذه المعارف والخبرات جديدة بالنسبة للمجموعة المتدربة.

التوصيات

إن الرهان والأمل على القطاع العام ان يبقى محافظاً على ما وصل اليه، وان يطمح لمزيد من التقدم والازدهار، من هنا نأمل من القطاع العام ان يبعد شبح المحسوبية والوساطة عن ملئ الشواغر الوظيفية لديه، وان يبقى مهتم بمسيرة التقدم الوظيفي التي يتبعها، ولا سيما أن:

- كلما احسنت المنظمة استثمار مواردها البشرية التي تتحكم في بقية الموارد الاخرى، أصبحت أكثر قدرة على تحقيق أهدافها وبكفاءة أعلى، فحتى المنظمات التي لديها موارد متطورة في التكنولوجيا والمعلومات وراس المال لا يمكن أن تديرها بكفاءة مالم يكن لديها موارد بشرية يتم اختيارها وتنميتها وتقييمها ومكافأتها بشكل جيد.
- يجب على المنظمات ان تعطي قسم الموارد البشرية اهتماماً خاصاً، وان تنتقي الفريق العامل في هذا القسم بعناية ودراية وان يكونوا من اصحاب التخصص، لان لهذا القسم تأثير على المنظمة بأكملها ولا سيما ان

إدارة الموارد البشرية يفترض ان تحتل موقعاً استراتيجيا في الهيكل التنظيمي للمنظمة، وأنه ينبغي ان تتوفر لدى قيادتها الخصائص والمواصفات التالية:

أ- معرفة جيدة بطبيعة العمل وجوانبه العملية والنظرية.

ب- المام شامل بطبيعة المنظمة واهدافها والظروف التي تعمل فيها.

ت- المام بطرق العمل الفنية ومقاييس اداء الانتاجية.

ث- الاطلاع والفهم على القوانين والانظمة الحكومية ذات العلاقة.

ج- تكوين العلاقات مع الاطراف المختلفة، والقدرة على الاتصال بأشكال مختلفة، ومعرفة جيدة بالتقنيات الجديدة.

- على المنظمة أن تعرف أن اللعبة الوحيدة الآن هي لعبة الافراد، فإذا تمكنت من الحصول على الشخص المناسب في المكان المناسب بعيداً عن المحسوبيات والوساطة، فلن تكون لديها مشكلة في تحقيق ما رسمته من اهداف، أما إذا فشلت في ذلك فالفشل هو ما ينتظرها.
- على المنظمة أن تهتم بالموظف لديها من خلال تأهيله وتدريبها، وتحفيزه لتحقق في آن واحد ما تطمحه اليه من هذا الفرد، وان تحقق للفرد ما يطمح هو اليه ايضاً.
- إن الإدارة الجيدة والاهتمام بالتطوير الوظيفي وإتاحة الفرصة للتقدم ستقود الى قوة بشرية منتجة وراضية، لأنه كلما أدرك الموظفون قوة العلاقة بين مهاراتهم وقدراتهم وبين الفرص المتاحة امامهم للتقدم الوظيفي كلما زاد اخلاصهم للقطاع العام، وانخفض معدل دوران العمل ومعدلات التغيب، وهذا سينعكس في النهاية على دافعية الافراد وعطائهم في العمل.
- زيادة اهتمام الادارات بأنواع الإبداع التقني كونهُ من الأدوات الأساسية التي تُساعدها في تَقديم مُنتجات جديدة وتحسين المُنتجات القائمة، فضلاً عن تصميم العمليات الجديدة وتحسين عمليات موجودة حتى تَتمكن من التَكيف مع مُخرجات التَطور التقاني وظروف المُنافسة الحادة بالأسواق.
- على الوزارات زيادة الاهتمام بِمفهوم وأنواع الإبداع التقني فضلاً عن مَفهوم وأبعاد القيادة الاستراتيجية لِما ذلك من إسهام وتَعزيز للبقاء.
- تَرصين جَوانب القوة في الوزارة فيما يتعلق بأنواع الإبداع التقني والعمل على توفير جميع المُتطلبات اللازمة لتحقيق الإبداع التقني في مجالي المُنتج والعملية الإنتاجية.
- التأكيد على الوزارات على تحديد ودراسة علاقة الارتباط والتأثير بصورة مُستمرة بين أنواع الإبداع التقني وأبعاد القيادة الاستراتيجية بِهدف تَحسين وتطوير مُنتجاتها لتلبية مُتطلبات الزبائن المُتجددة باستمرار.
- زيادة اهتمام الوزارات بأقسام البحث والتطوير وإعطاءها الأهمية المُناسبة من اجل تَقديم مُنتجات جديدة وتَحسين المنتجات الموجودة (الحالية) لكي تتلاءم مع مُتطلبات الزبائن.
- تَشجيع الوزارات العاملين لديها في أقسام الإنتاج والتسويق والبحث والتطوير والتصميم وغيرها على تقديم الأفكار المُبدعة في مَجالي إبداع المُنتج وإبداع العملية الإنتاجية.

قائمة البيبليوغرافيا

- Ardito, L., Coccia, M., & Messeni Petruzzelli, A. (2021). Technological exaptation and crisis management: Evidence from COVID-19 outbreaks. *R&d Management*, *51*(4), 381-392.
- Cunningham, C. M., Hazel, M., & Hayes, T. J. (2020). Communication and leadership 2020: Intersectional, mindful, and digital. *Communication Research Trends*, *39*(1), 4-31.
- Dai, S., Duan, X., & Zhang, W. (2020). Knowledge map of environmental crisis management based on keywords network and co-word analysis, 2005–2018. *Journal of Cleaner Production*, *262*, 121168.
- Gardner, W. L., Karam, E. P., Alvesson, M., & Einola, K. (2021). Authentic leadership theory: The case for and against. *The Leadership Quarterly*, *32*(6), 101495.
- Grint, K. (2020). Leadership, management and command in the time of the Coronavirus. *Leadership*, *16*(3), 314-319.
- Thielsch, M. T., Röseler, S., Kirsch, J., Lamers, C., & Hertel, G. (2021). Managing pandemics—demands, resources, and effective behaviors within crisis management teams. *Applied Psychology*, *70*(1), 150-187.
- Wut, T. M., Xu, J. B., & Wong, S. M. (2021). Crisis management research (1985–2020) in the hospitality and tourism industry: A review and research agenda. *Tourism Management*, *85*, 104307.

The Role of the School Community and the Home in identifying the Causes of Educational Retardation in a Sample of Primary School Students at “Noor Al-Islam Schools” in Saudi Arabia

Mohammad Sami Abbas

Ministry of Education. Saudi Arabia
Email : Samy200011@hotmail.com

Received	Accepted	Published
7/11/2022	1/12/2022	31/12/2022

DOI: 10.17613/e750-ma25

Abstract

The problem of educational retardation is one of the problems that is prevalent in all societies without exception, and it has received attention from educators, psychologists, teachers, and parents, and they consider it one of the most important modern problems that are a source of hindering growth and progress for a renewed life for generations and the nation.

Therefore, the research problem was summarized in identifying the problems that cause academic delay, and all aspects related to educational retardation, including consequences, effects, and solutions in all fields.

Educational retardation is a multidimensional problem. It is a psychological, educational, and social problem that psychologists, educators, social workers, and parents are concerned with. The fact that some students are left behind in school and unable to keep up with their peers in achievement may cause many psychological disorders and manifestations of abnormal behavior. Just as the student's academic backwardness raises concern among the parents, the educational backwardness also reflects its impact socially in the form of wasted budgets without a significant return.

Keywords: Educational Retardation, Primary Education, School Community, Teacher

مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية
Journal index of exploratory studies
المجلد 2 العدد 6، 2022
Vol: 2 / N°: 6 (2022)
ISSN: 2701-9233

دور المجتمع المدرسي والبيت في التعرف على مسببات ظاهرة التأخر الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية بمدارس "نور الإسلام الأهلية" بالسعودية

محمد بن سامي عباس علي
وزارة التربية والتعليم. السعودية
الايميل: Samy200011@hotmail.com

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/11/7	2022/12/1	2022/12/31

DOI: 10.17613/e750-ma25

ملخص

تعتبر مشكلة التأخر الدراسي من المشاكل المنتشر في كافة المجتمعات بدون استثناء، وقد حظيت باهتمام من التربويين وعلماء النفس والمدرسين والآباء والأمهات، واعتبروها من أهم المشكلات العصرية التي تعتبر مصدراً لإعاقة النمو والتقدم للحياة المتجددة للأجيال والوطن.

لذلك تلخصت مشكلة البحث في التعرف على المشاكل المسببة للتأخر الدراسي، وكافة الجوانب المرتبطة بالتأخر الدراسي من عواقب وآثار وحلول بكافة مجالاتها.

إن التأخر الدراسي مشكلة متعددة الأبعاد. فهو مشكلة نفسية وتربوية واجتماعية يهتم بها علماء النفس والمربون والأخصائيون الاجتماعيون والآباء؛ وإن تخلف بعض التلاميذ دراسياً وعجزهم عن مسايرة أقرانهم تحصيلياً قد يثير لديهم العديد من الاضطرابات النفسية ومظاهر السلوك غير السوي؛ كما أن تخلف التلميذ دراسياً يثير القلق لدى الوالدين، كذلك فإن التخلف الدراسي ينعكس أثره اجتماعياً في صورة ميزانيات تهدر دون عائد يذكر.

الكلمات المفتاحية: التأخر الدراسي، المرحلة الابتدائية، المجتمع المدرسي، المعلم

مقدمة

تعتبر مشكلة التأخر الدراسي من المشكلات التي لاقت اهتماماً كبيراً وشغلت حيزاً من تفكير علماء التربية وعلماء النفس منذ فترة طويلة، ولا زالت حتى عصرنا الحاضر تعتبر من أهم المشكلات العصرية التي تقُلق بال الكثير من العاملين في مجال التربية والآباء والطلاب باعتبارها ذات أثر كبير على طبيعة نمو الطفل وعلى مستقبله وأسلوب حياته مستقبلاً.

ومما لا شك فيه أن ظاهرة التأخر الدراسي تعدّ مشكلة إنسانية لا تقتصر على بيئة أو مجتمع بعينه، وإنما تنتشر في جميع المجتمعات، وذلك تبعاً للفروق الفردية بين الدارسين واختلاف الظروف والإمكانيات والقدرات والاستعدادات والدوافع من فردٍ إلى آخر ومن بيئةٍ إلى أخرى. وفي الواقع فإن أغلب المجتمعات المعاصرة تسعى إلى معالجة تلك الظاهرة، ومحاولة منع آثارها على الطلبة الذين هم القوى البشرية لمستقبل وطن واعي ومتحضر، وبصفتهم العمود الفقري في بناء المجتمع.

وقد اعتبر علماء النفس والتربويين أن ظاهرة التأخر الدراسي هي مشكلة نفسية وتربوية واجتماعية، وهذه المشكلة تواجه بشكل خاص المربين والمدرسين ولا شك الأطفال الدارسين وكل من له صلة بالعملية التعليمية. لذلك فقد اهتم علم النفس بدراسة سلوك الطفل ونموه في كافة مظاهر النمو جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً... الخ.

ولا شك أن الطفل المتأخر دراسياً يعاني من هذه المشكلة، فتعتبر سبباً بشعوره بالفشل والذي بدوره ينعكس على ثقة الطفل بنفسه، وإحساسه بأنه أقل من أقرانه وأنه غير قادر على مواجهة توبيخ المدرس وانزعاج الوالدين من تأخره الدراسي.

وقد اهتمت الكثير من الدراسات العربية والأجنبية في البحث عن المشكلات المسببة لظاهرة التأخر الدراسي والعوامل التي ساعدت على ظهور هذه الظاهرة وانتشارها بين الأطفال إن كانت عوامل نفسية أو اجتماعية أو تربوية أو حتى صحية، وبعض تلك العوامل يرجع إلى المدرسة وبعضها يرجع إلى المنزل، وهناك عوامل أخرى تقلل من فرص الاهتمام والعناية بالمتأخرين دراسياً.

لذلك جاء هذا البحث للتعرف على كافة المشاكل المسببة للتأخر الدراسي وطرح أنواعه ومسبباته واقتراح حلول تساعد الأسرة والطفل في علاج هذه المشكلة، وإعداد جيلاً مثقفاً متحملاً لمستقبله ومستقبل وطن بأكمله.

مشكلة البحث

تعتبر مشكلة التأخر الدراسي من المشاكل المنتشر في كافة المجتمعات بدون استثناء، وقد حظيت باهتمام من التربويين وعلماء النفس والمدرسين والآباء والأمهات، واعتبروها من أهم المشكلات العصرية التي تعتبر مصدراً لإعاقة النمو والتقدم للحياة المتجددة للأجيال والوطن.

لذلك تلخصت مشكلة البحث في التعرف على المشاكل المسببة للتأخر الدراسي، وكافة الجوانب المرتبطة بالتأخر الدراسي من عواقب وآثار وحلول بكافة مجالاتها.

وانطلاقاً من مشكلة التأخر الدراسي في المجتمع وفي كل أسرة وفي كل مدرسة وما له من أثر في مستقبل الأطفال وفي بناء مستقبل الوطن بأكمله، لذلك جاءت هذا البحث للإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما هي المشكلات المسببة لظاهرة التأخر الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية وما هي آثارها على الطلاب والمجتمع والوطن؟

ويتفرع عنة عدة تساؤلات منها والتي تعتبر تساؤلات تحليلية:

1. ما هو تعريف التأخر الدراسي من وجهة نظر التربويين والعاملين في مجال علم النفس؟
2. ما أنواع ظاهرة التأخر الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية؟
3. ما هي المشكلات المسببة لظاهرة التأخر الدراسي وما هي أنواع تلك المشكلات؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة حول مشكلة التأخر الدراسي باختلاف متغيراتهم الديموغرافية؟

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في التعرف على ماهية مشكلة التأخر الدراسي، وما هي أهم المشكلات المسببة لهذه الظاهرة، وما أنواع تلك المشكلات، والتعرف على رأي علماء النفس والتربويين في ظاهرة التأخر الدراسي، ومحاولة التطرق لبعض الحلول المطروحة من النواحي التربوية والنفسية سعياً فمجمل تلك الحلول إلى تحسين المستوى الدراسي وبناء مستقبل لجيل مثقف وعلى مستوى عالي من التعليم من أطفال المرحلة الابتدائية.

أهداف البحث

يسعى هذا البحث إلى التعرف على مشكلة التأخر الدراسي والتي تؤثر مباشرةً على الأجيال المستقبلية من طلاب المرحلة الابتدائية الذين هم عماد الوطن ومستقبل المجتمعات، وذلك من خلال التعرف على ما يلي:

1. التعرف على ماهية التأخر الدراسي لطلاب في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التربويين والعاملين في مجال علم النفس.
2. التعرف على أنواع ظاهرة التأخر الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية.
3. سرد المشكلات المسببة لظاهرة التأخر الدراسي وما هي أنواع تلك المشكلات.
4. التطرق لحلول المسببات لمشكلة التأخر الدراسي المباشرة والغير مباشرة.
5. التعرف على آثار مشكلة التأخر الدراسي على الطفل والأسرة والمجتمع.
6. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة حول مشكلة التأخر الدراسي باختلاف متغيراتهم الديموغرافية؟

فروض البحث

تحاول الدراسة إثبات صحة الفرضيات التالية:

1. هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مشكلة التأخر الدراسي وأسبابها وأنواعها وبعض الحلول لها.
2. هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في رأيهم في مشكلة التأخر الدراسي وأسبابها وآثارها والتي تعزي إلى البيانات الشخصية لأفراد العينة.

منهج البحث

في ضوء طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، فتعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يرتكز على جانبين على النحو التالي:

- **الجانب النظري** والذي يقوم على الاطلاع على المراجع والأبحاث العلمية المتخصصة في هذا المجال لتستخلص من ذلك ما يحقق أهداف الدراسة.
- **وفي الجانب الميداني** سوف يعتمد الباحث على توزيع قائمة الاستبانة، والحصول على المعلومات من خلال تحليل البيانات.

حدود البحث

تتمثل حدود الدراسة في:

- الحدود البشرية.. عينة تحتوي على 100 طالب من المرحلة الابتدائية للصفوف من الرابع إلى الخامس للمرحلة الابتدائية بمدارس نور الإسلام الأهلية بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمنية.. الفصل الدراسي الأول لعام 2022/2021.
- الحدود الجغرافية.. تمت الدراسة الميدانية في مدينة الدمام.

مصطلحات البحث

التأخر الدراسي

هو حالة تخلف أو تأخر أو نقص في التحصيل لأسباب عقلية، أو جسمية، أو اجتماعية، أو انفعالية بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط بأثر من انحرافين معياريين سالبين.

تعريف المشرف التربوي

هو القائد التربوي الذي يستطيع بحنكته الإدارية والتربوية أن يوظف المعلمين ومديري المدارس والطلاب والآباء، بل والمجتمع لتحقيق ما تصبو إليه العملية التعليمية التربوية

الشخصية التربوية

التربوي من حصل على شهادة تربوية (من كلية التربية – كلية المعلمين)، أو دبلوم تربوي بعد البكالوريوس، يعني باختصار الذين درسوا مواد تربوية في جامعتهم.

تعريف المعلم

المعلم هو القائد التربوي الذي يتصدر لعملية توصيل الخبرات والمعلومات التربوية وتوجيه السلوك لدى المتعلمين الذين يقوم بتعليمهم.

التفوق الدراسي

هو قدرة التلميذ على الأداء الجيد في المجال الدراسي مقارنة بزملائه وذلك بتحصيله لمعدل (20/14) فما فوق من المعدل السنوي العام في كل الامتحانات الدراسية مقارنة بزملائه.

الإطار النظري المبحث الأول: التأخر الدراسي

يشتكي الكثير من الآباء والأمهات من حالة التأخر الدراسي التي يعاني منها أبنائهم، غير مدركين للأسباب الحقيقية وراء هذا التأخر وسبل علاجها، وقد يلجأ البعض منهم إلى الأساليب غير التربوية والقيمة، كالعقاب البدني مثلاٍ في سعيهم لحث أبنائهم على الاجتهاد. ولا شك أن الأساليب القسرية لا يمكن أن تؤدي إلى تحسين أوضاع أبنائهم، بل على العكس يمكن أن تعطينا نتائج عكسية لما نتوخاه.

إن معالجة مشكلة التأخر الدراسي لدى أبنائنا تتطلب منا الاستعانة بالأساليب التربوية الحديثة، والقائمة على العلم، فهي المنار الذي يمكن أن نهتدي بها للوصول إلى ما نصبوا له لأبنائنا لأجيالنا الناهضة من تقدم ورقي؛ لذلك يتوجب علينا أولاً التعرف على مفهوم التأخر الدراسي من وجهة التربويين والنفسيين، وما هي العوامل التي تساعد على ظهور مشكلة التأخر الدراسي، ومن هم الأطفال المعرضون لظاهرة التأخر الدراسي وما هي الظروف التي تساهم في هذه الظاهرة، وغير ذلك من العوامل المرتبطة بظاهرة التأخر الدراسي.

تعريف التأخر الدراسي

من أهم تعاريف التأخر الدراسي تعريف سيرل بيرت (Sri Cyril Burt) الذي يقول فيه "التأخر الدراسي يطُلق على أولئك الذين لا يستطيعون وهم في منتصف السنة الدراسية أن يقوموا بالعمل المطلوب من الصف الذي دونهم مباشرة".

وفي تعريف آخر يقول سيرل بيرت: "أن التلميذ المتأخر دراسياً هو الذي يكون مستوى تحصيله أقل من 80% (بالنسبة لمستوى أقرانه في نفس العمر الزمني. وقد عرفه علماء النفس كلٌ على حدة؛ ولكن التعريف الشائع والمتداول بين الدول هو: حالة تخلف أو تأخر أو نقص في التحصيل لأسباب عقلية، أو جسمية، أو اجتماعية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي، وبالطبع قد نرى هذا جلياً في الصفوف الدراسية، وبالذات في المرحلة الابتدائية.

التعريف الإجرائي للتأخر الدراسي

وهو انخفاض الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات الموضوعية في المواد الدراسية.

أنواع التأخر الدراسي

1- **التأخر الدراسي العام:** أي في جميع المواد الدراسية ويرتبط بالغباء حيث تتراوح نسبة الذكاء بين 85 – 70.

2- **التأخر الدراسي الخاص:** أي في مادة أو مواد بعينها فقط الحساب مثلاً ويرتبط بنقص القدرة.

3- **التأخر الدراسي الدائم:** حيث يقل التحصيل عن مستوى قدرته على مدى فترة زمنية طويلة.

4- **التأخر الدراسي الموقفي:** الذي يرتبط بمواقف معينة حيث يقل تحصيل التلميذ عن مستوى قدرته بسبب خبرات سيئة مثل النقل من مدرسة لأخرى أو موت أحد أفراد الأسرة أو المرور بخبرة انفعالية حادة.

5- **التأخر الدراسي الحقيقي:** هو تأخر قاطع يرتبط بنفس مستوى الذكاء والقدرات.

6- **التأخر الدراسي الظاهري:** هو تأخر زائف غير عادي يرجع لأسباب غير عقلية ويمكن علاجه.

أعراض التأخر الدراسي

أولاً – الأعراض الجسمية: وتشمل ضعف الصحة العامة والإصابة بالأمراض والأنيميا.

ثانياً – الأعراض العقلية: وتشمل ضعف الذكاء وضعف التحصيل العام وبطء التعلم وضعف الذاكرة.

ثالثاً – الأعراض الاجتماعية: الإحساس بالفشل والانطواء، والعزلة والميل للتخريب والعدوان.

رابعاً – الأعراض الانفعالية: عدم الثبات الانفعالي، حيث يكون أحياناً قلقاً متوتراً وأحياناً مكتئباً وأحياناً يعاني من الخوف والتوتر والأرق وحدةّ الانفعال وشرود الذهن والاستغراق في أحلام اليقظة والشعور بالنقص والغيرة من الآخرين.

تشخيص التأخر الدراسي

وهي المحاولة الواعية لمعرفة طبيعة التأخر الدراسي، والعوامل المسببة له، وكيفية تفاعلها في إحداث التأخر؛ وذلك بهدف وضع الخدمات العلاجية المناسبة.

وهناك مجموعة من الوسائل المستخدمة في التشخيص، وهي:

وهي تلك الاختبارات المقننة، والسجل الشامل، بطاقة التحصيل الدراسي، الفحوص الطبية، ملاحظات المرشد والمدرس، ملاحظات الطبيب النفسي، ملاحظات الوالدين.

أبعاد مشكلة التأخر الدراسي

إن التأخر الدراسي مشكلة متعددة الأبعاد، فهو مشكلة نفسية وتربوية واجتماعية يهتم بها علماء النفس والمربون والأخصائيون الاجتماعيون والآباء، وإن تخلف بعض التلاميذ دراسياً وعجزهم عن مسايرة أقرانهم تحصيلياً قد يثير لديهم العديد من الاضطرابات النفسية ومظاهر السلوك غير السوي، كما أن تخلف التلميذ دراسياً يثير القلق لدى الوالدين، كذلك فإن التخلف الدراسي ينعكس أثره اجتماعياً في صورة ميزانيات تهدر دون عائد يذكر. وإذا كان التخلف الدراسي مشكلة بصفة عامة، فهو مشكلة أساسية في المرحلة الابتدائية بصفة خاصة، ذلك لأنها المرحلة الأولى من مراحل التعليم الأساسي التي تستوعب معظم الأطفال الذين نجدهم بالنسبة للقدرة العقلية العامة والتحصيل يتوزعون توزيعاً اعتداليا.

شخصية المتأخر دراسياً

اعتبر علماء النفس والتربويين أن المتأخر دراسياً هو من يتمتع بمستوى ذكاء منخفض وتكون لديه القدرات التي تؤهله للنجاح في مجالات الحياة، ورغم ذلك يخفق في الوصول إلى مستوى تحصيل دراسي يتناسب مع قدراته أو قدرات أقرانه، وقد يرسب عاماً أو أكثر في مادة أو أكثر ومن ثم فهو يحتاج إلى مساعدات وبرامج علاجية خاصة؛ وقد تعددت الأبحاث والدراسات التي أجريت بهدف التعريف على الخصائص والسمات التي تميز المتأخرين دراسياً عن غيرهم من التلاميذ العاديين والباحث في سيكولوجية التأخر الدراسي يلاحظ أن أهم سمات وخصائص المتأخرين دراسيا.

سمات وخصائص عقلية

1. ضعف الانتباه.

2. قدرة محدودة على التفكير الابتكاري والتحصيل.
3. ضعف الذاكرة على التذكّر ومحدوديتها.
4. عدم القدرة على التفكير المجرد أو استخدام الرموز.
5. الفشل في الانتقال من فكرة إلى أخرى.
6. انخفاض مستوى التركيز.
7. مستوى منخفض في التعرّف على الأسباب.

السمات والخصائص الجسمية

فيلاحظ أن نموهم المتوسط أقل من أقرانهم العاديين، ويتصفون أنهم أقل طولاً وأقل وزناً، ويشيع بينهم الضعف في السمع وانتشار عيوب النطق وسوء التغذية وضعف الحواس كالبصر بشكل عام، الإصابة بأحد الأمراض، تضخم اللوزتين، تظهر لديهم الزوائد الأنفية.

السمات والخصائص الانفعالية

1. فقدان أو ضعف الثقة في النفس.
2. السهولة في فقدان الثقة بالذات.
3. عدم الاستقرار.
4. الخجل.
5. قدرات محدودة في توجيه الذات.
6. الانسحاب من المواقف الاجتماعية والانطواء.
7. الكسل الذي يعود على الاضطراب والانتقال.

السمات والخصائص الشخصية والاجتماعية

1-القدرة المحدودة في توجيه الذات أو التكيف للمواقف الجديدة أو المتغيرة.

2-صعوبة تطبيق ما يتعلمه في أحد المواقف في مواقف أخرى مشابهة.

3-عدم القدرة على التقويم الذاتي.

ويمكن تلخيص سمات المتأخر دراسياً في النقاط التالية:

1-نموه الجسمي دون المتوسط بصورة عامة.

2-قصوره في تعلمّ اللغة واضح.

3-مدةّ انتباهه قصيرة.

4-ضعيف في عمليات التميز والتحليل العقلية.

5-قدرته على التعميم والتفكير دون المتوسط بكثير.

6-ضعيف في حل المسائل على وجه الخصوص.

7-انتقال التعليم محدود لديه.

8-ضعيف ضعفاً واضحاً في تقدير نفسه ومعرفة قوته وضعفه والحكم على أعماله.

9-استطاعته نوعاً ما على القيام بما يقوم به التلاميذ العاديين لكنه يكون دونهم سرعة وكفاءة.

10-الاعتقاد بأن عدم قدرته على التعلم يرجع إلى عامل الحظ وليس إلى جهده الخاص.

11-الاندفاع والتصرف بانفعال عاطفي دون استخدام الأساليب العقلية والشرعية في إصدار الأحكام.

المبحث الثاني: مشكلات مسببة للتأخر الدراسي

هناك الكثير من أسباب وعوامل التأخر الدراسي، فمنها الدراسية، والعقلية، ومنها النفسية والاقتصادية والعوامل الاجتماعية... وغيرها، حيث أن الفشل الدراسي يجعل الطلاب غير قادرين على تكوين علاقات قوية وبنآءة مع أسرهم، أو مع مدرسيهم، بل إن ذلك قد يولد حقداً في نفوسهم على بعض زملائهم، وقد يتعدى الأمر إلى أكثر من ذلك؛ حيث قد يؤدي إلى فقدان الطالب ثقته بنفسه، وهو ما يجعل الفشل سمة غالبة في أي عمل يسُند إليه في المستقبل.

وسنقوم بشرح مبسط لكل منها على سبيل المثال لا الحصر كما يلي:

أولاً - الأسباب الأسرية

تعتبر الأسرة مركز التنشئة الاجتماعية ومهمتها الرئيسية والتي ينتشاها الطفل في ظل مسئولية الوالدين؛ ففي الأسرة المرعى والمهد الأول للطفل، ومنها تخرج الشخصية سواءً كانت سوية أو غير سوية، فالشخصية تتكوّن من نتاج التفاعل الذي يحدث للفرد داخل الأسرة ومن خلال الخبرات الأولية الوالدية في مراحل حياته الأولى.

وتلعب العوامل الأسرية دوراً كبيراً في حدوث حالة التأخير الدراسي، فعدم توفر الجوّ الأسري الملائم لنمو القابليات والقدرات يؤدي إلى إرباك التلميذ ويقلل من قدرته على المتابعة المطلوبة، لأن التلميذ يتأثر كثيراً بما تهيئه له الأسرة من أوضاع اجتماعية وثقافية واقتصادية وعاطفية، وهذا يؤثر في دافعية التلميذ للتعلم وفي رغبته للتحصيل، لذلك نلاحظ أن معظم التلاميذ المتأخرين دراسياً هم ينتمون إلى أسرة فقيرة وجاهلة ومهملة، لأن ذلك ينعكس على طبيعة الأجواء داخل الأسرة متمثلة بعدم وجود وسائل تسلية، أو لعب أطفال ،أو تلفزيون أو منشورات أو أجهزة الحاسب... الخ .

أما أن طبيعة العلاقات داخل الأسرة لها تأثيرها هي الأخرى على التلميذ، فوجود حالة النزاع المستمر بين الأبوين، أو الطلاق والفراق، أو الانفصال عن الأبوين، أو سوء المعاملة من قبل الأسرة، كلها من العوامل التي تؤدي إلى إهمال تنشئة الطفل وعدم إشباع حاجاته الضرورية، وبالتالي إلى حدوث حالة التأخر الدراسي.

إن جو الأسرة الذي يعيش فيه الطفل يؤثر تأثيراً بالغاً في شخصيته وسلوكه. فإما أن يجد الحب والحنان والدفء العائلي فيشب شخصاً سوياً، أو يعيش في جو من المنازعات الدائمة والشجار والتوتر فيسيطر عليه الخوف والقلق والخجل.

ويؤكد الباحثون وعلماء النفس أن الخبرات التي يكتسبها الطفل في ظل الأسرة تترك لديه آثاراً هامة في تكوين شخصيته المستقبلية وتحديد ذاته وتشكيل سماته النفسية وتطوير كفايته الاجتماعية.

ثانياً - الأسباب المدرسية

إن مسؤولية المدرسة في الوقاية من التأخر الدراسي أمر لا يمكن الاختلاف عليه، وثمة إجماع بين المتخصصين على أهمية الاكتشاف المبكر والتدريس الجيد؛ حيث إن عملية التعرف على الأطفال المتأخرين دراسياً ومشكلاتهم يجب أن تكون عملية مستمرة في المدرسة، كما يجب أن يعمل المعلم كموجه، من خلال تنظيم المهام وجذب انتباه الطفل، واستخدام الطرق الإيجابية في التدريس.

إن العوامل الدراسية والمدرسية التي تتسبب في حدوث حالة التأخر الدراسي لدى التلاميذ كثيرة، من أهمها ما يلي:

1-زيادة عدد أفراد الصف الواحد عن الحدّ المعقول.

2-سوء الإشراف التربوي في المدرسة.

3-عدم كفاءة المعلم، وضعف أدائه أكاديمياً وتربوي اً.

4-شخصية المعلم غير الجذابة بالنسبة للتلاميذ.

5-ضعف طرائق التدريس وأساليب تقديم المادة الدراسية الخاطئة التي تؤدي إلى قلق الامتحان.

6-صعوبة المناهج الدراسية، وعدم ملازمتها لقدرات التلاميذ ومستوى نموهم.

7-طبيعة الامتحانات وسوء التقييم فيها مما يجعل التلاميذ يشعرون بالغبُن وأنهم لم ينالوا استحقاقاتهم.

8-عدم توفر الوسائل التعليمية والتربوية العلمية المناسبة.

وهناك بعض المواصفات التي يتصف بها بعض المعلمين والذين لديهم بعض السلوكيات التي تساهم بشكل كبير في ظهور حالة التأخر المدرسي لدى الأطفال والتلاميذ في كافة المراحل التعليمية، ونذكر بعضاً من تلك السلوكيات والصفات ما يلي:

1-قسوة المعلمين وتسلطهم على الأطفال، التي تؤدي إلى كره الطفل لبعض المعلمين وكره المواد التي يقومون بتدريسها، فيرسب فيها.

2-عدم ترغيب الأطفال في المادة الدراسية.

3-كثرة استخدام المعلمين للتهديدات، والتهكم على الأطفال أو السخرية منهم، وكثرة التحذيرات والإنذارات.

4-تخويف الطفل من الفشل، مما يجعله يخاف من المدرسة بصورة عامة.

5-عدم شرح المعلم للدرس جيداً واعتماده على التلقين.

ثالثاً - أسباب خاصة بشخصية الطفل

1- أسباب تخص جسم الطفل: الجسم ومكوناته له تأثير كبير في حدوث التأخر الدراسي، فالعيوب الجسمية كضعف البصر والسمع أو الاضطراب في النطق، أو حالة النقص في أحد مكونات الجسم أمور تجعل التلميذ غير قادر على التكيف السليم داخل حجرات الدراسة وبالتالي حصول حالة التأخر الدراسي وخصوصاً إذا ما أغفل المدرّس ذلك أو عدم معالجتها بالطرق الصحيحة.

2- أسباب تخص نفسية الطفل: وتتمثل في الاضطرابات العصبية المختلفة، مثل عدم الاتزان الانفعالي وما ينتج عنهما من إحباط وقلق وسوء توافق وسلوك عدواني وانطواء، فقد تؤدي هذه الحالات إلى كراهية مادة أو مواد دراسية معينة، بل قد تؤدي إلى كراهية المعلم والمدرسة معاً.

ويجب التنبيه إلى أن التلاميذ العدوانيين يفرضون على المعلم التدخل لمعالجة حالاتهم بطريقة مستعجلة وذلك بالجو الصاخب الذي يحدثونه داخل القسم الدراسي، بمشاكساتهم ومعاكساتهم وبتعكيرهم الجو الدراسي ويصحب ذلك كراهية للمدرس ومعلوماته، أما التلاميذ الانطوائيون فلا ينتبه إلى وضعيتهم إلاّ المعلم الخبير؛ ذلك أن انطواءيهم وسلبيتهم تجعلهم يبتعدون عن إحداث أي شغب فيبدون هادئين مستغرقين في أحلام اليقظة ولا يدل على سوء توافقهم سوى انعزالهم عن رفقائهم أو نتائجهم الدراسية الهزيلة، لذا فهم أجدر برعاية المعلم لهم والاهتمام أكثر بوضعيتهم.

3- أسباب تخص انفعالية الطفل: من الطبيعي أن تسبب الحالة النفسية التي يعيشها الطفل حالة التأخر الدراسي إذا لم يحظَ بالرعاية اللازمة، فالطفل قد تدفعه حالته النفسية كضعف الثقة بالنفس أو القلق أو الضيق أو الخمول أو اتجاهات نفسية، أو أسباب انفعالية خاصة مثل كراهيته لمادة معينة ترتبط في الذهن بمعلم قاسي، أو موقف مؤلم إلى اتخاذه موقف الإهمال إزاء المدرسة، وقد أجريت عدة تجارب وبحوث ودراسات بين الطلاب المتأخرين دراسياً لمعرفة أكثر العوامل انتشاراً، فكانت أكثر النتائج كما يلي:

1. الضعف في الصحة العامة.
2. ضعف البصر والسمع وعيوب في النطق.
3. ضعف الذكاء العام.
4. الفقر المادي في المنزل.
5. فقدان التوازن العاطفي.
6. انحطاط المستوى الثقافي في المنزل.
7. عدم المواظبة على حضور المدرسة.

4- أسباب تخص العلاقات الاجتماعية للطفل: وهي التي تحيط بالفرد بدءاً من الحي الذي يسكنه التلميذ بالجيران والأقارب وانتهاءً بزملائه وأصدقائه بالمدرسة، فإذا كانت الجيرة من مستوى فكري واجتماعي جيدّ ساعد ذلك على أن يكتسب التلميذ ما عند الجوار من عادات حسنة وخبرات ثقافية، والعكس إذا كان الجوار فقيراً اجتماعياً وثقافياً، يضاف إلى ذلك تأثير الأصدقاء والزملاء في اتجاهاته وسلوكياته، فإذا كان للتلميذ أصدقاء من النوع الذي يشجع على العدوان والتسرب من المدرسة، فإن ذلك يؤثر على سلوك التلميذ وفي نفوره من الدراسة والتغيبّ عن المدرسة، وبالتالي حصول حالة التأخر الدراسي.

5- أسباب تخص الجوانب العقلية للطفل: ومن أهم هذه العوامل الاستعداد العقلي الفطري العام أو الذكاء، حيث يتفق أغلب العلماء على أنه من أقوى الأسباب في إحداث التأخر الدراسي العام الذي يستعصي علاجه، لذلك يجب على المعلمين والمدرسين والعاملين في المجال التربوي عدم التسرع في الحكم على هذا الطفل أو غيره بأنه غبي وذلك لاعتبارين أساسيين:

أولهما: وجوب التحقق من الوجود الفعلي لعامل الغباء.

وثانيهما: أنه ليس من الحتمي أن يكون الغباء متبوعاً بالتأخر الدراسي.

حيث لوحظ أن الكثير من التلاميذ الذين يوصفون بالأغبياء تمكنوا من مسايرة زملائهم العاديين وذلك بفضل استغلالهم الأمثل لنسبة ذكائهم المتواضعة من جهة، وبفضل فطنة معلميهم بعدم الزّجّ بهم في أقسام يتميز تلاميذها بارتفاع نسبة ذكائهم من جهة أخرى.

6- أسباب تخص صحة وحيوية الطفل: حيث يرجع التأخر الدراسي لعدة عوامل ترتبط بسلامة الطفل من الأمراض بأنواعها، فقد يكون التأخر الدراسي راجعاً إلى سوء التغذية، فهناك الكثير من الأمراض مثل الأنيميا والأمراض الطفيلية والأمراض القلبية والكلية واللوز والسل الرئوي كلها تلعب دوراً هاماً في إحداث التأخر الدراسي، وهنا علاقة قوية بين تحصيل الإنسان الجيد وامتلاكه الصحة النفسية والجسدية.

الدراسات السابقة

- **الدراسة الأولى:** دراسة العطوي، (1343هـ): "التأخر الدراسي: الأسباب والعلاج".

من خلال هذا البحث توصل الباحث إلى النتائج التالية: أن الطالب المتأخر دراسيا هو كل تلميذ أداؤه المدرسي أو مستوى تحصيله الدراسي أقل من متوسط الأداء المتوقع من مجموعة التلاميذ المساوية له في العمر وفي نفس صفه الدراسي، وأن للتأخر الدراسي أسباب اقتصادية وأسباب اجتماعية وصحية ونفسية، وأن المرشد الطلابي هو المسئول عن دراسة هذه الأسباب لمعالجتها وتقديم الحلول من طرق تدريس ومتابعة صحية لإحالته الطالب للجهات المتخصصة وذلك من خلال برامجه الإرشادية المتمثلة في الجلسات الإرشادية الفردية والجماعية ، والتوعية لكل من الطالب وولي أمره.

واقترح الباحث: تخصيص مرشد نفسي في المدارس لإحالة الحالات النفسية والمضطربة لدراستها، وأيضاً عقد دورات في الإرشاد لجميع المعلمين القائمين على العملية التعليمة وعدم اقتصارها على المرشدين الطلابيين.

أما التوصيات فقد أوصى الباحث ما يلي:

1. عمل دراسات تقويمية للمرشد الطلابي من وجهة نظر طلاب المراحل الثانوية.
2. إقامة دورات إرشادية للمعلمين في جميع المراحل الدراسية.
3. دارسة حول تفهم المدراء لمهمة المرشد الطلابي وتوفيرهم الإمكانات المناسبة لهم.

- **الدراسة الثانية:** دراسة العزام، (2013): "ظاهرة التأخر الدراسي في الرياضيات لدى الطلبة الذين أنهوا الصف السادس الأساسي".

أوضحت الدراسة أن الأسباب الخمسة التي هي أكثر الأسباب حدة من وجهة نظر المعلمين أولها "عدم متابعة الأهل للطالب في المنزل"، أما السبب الثاني "عدم تعاون البيت مع المدرسة"، أما السبب الثالث "الترفيع التلقائي في الصفوف الدنيا للمرحلة الاساسية"، والسبب الرابع هو "اكتظاظ الطلاب في الصف الواحد"، أما السبب الخامس "عدم التأسيس الجيد في الصفوف الأولى".

التعليق على الدراسات السابقة

إن أغلب الدراسات تناولت من التأخر الدراسي من حيث التعريفات والأسباب والأنواع والجوانب المتعلقة والمسببة لمشكلة التأخر الدراسي وكلٌ منها تفرد بجانب واحد من مسببات المشكلة، بينما تخصصت دراستنا عن مشكلة التأخر الدراسي مع الإحاطة بكافة المشكلات المسببة لها وكافة الجوانب الحياتية للطفل الأسرية والمدرسية والاجتماعية والانفعالية والنفسية، ثم تم اقتراح بعض الحلول لمشكلة التأخر الدراسي أيضاً بتناول كافة الجوانب الحياتية للطفل من وجهة نظر علم النفس وعلم التربية معاً.

إجراءات الدراسة

أولا: منهج البحث:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي/ التحليلي ويهدف إلى التعرف على الحقائق عن طريق الظروف القائمة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها الدراسة، ويركّز المنهج الوصفي على جانبين على النحو التالي:

- **الجانب النظري:** يقوم على الاطلاع على المراجع والأبحاث العلمية المتخصصة في هذا المجال لتستخلص من ذلك ما يحقق أهداف الدراسة.
- **الجانب الميداني:** سوف يعتمد الباحث على توزيع قائمة الاستبانة، والحصول على المعلومات من خلال تحليل البيانات.

ثانياً: عينة الدراسة

1. المجال البشري: العينة هي 100 طالب من طلاب المرحلة الابتدائية بمدارس نور الإسلام بمدينة الدمام.
2. المجال الجغرافي: مدينة الدمام.
3. المجال الزمني: الفصل الأول 2021/2022.

ثالثاً: أدوات البحث

قامت الباحث برصد مجموعة من البنود بعد الاطلاع على الإطار النظري لبعض حالات التأخر الدراسي لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية للصفوف الثلاثة الأولى وتوصلت إلى مجموعة من الملاحظات والنقاط الهامة التي تدور حول محاور الدراسة.

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة

1. الإحصاء الوصفي: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين.
2. معامل الارتباط بيرسون لتحقق من صحة الفرض خاصة بالعلاقة.
3. اختبار الإحصائية "ت" لتحقق من صحة الفرض خاصة بالفروق.

صدق المقياس

اتبعت الباحث عدة إجراءات للتحقق من صدق الأداة هي: صدق المحكمين، وصدق البناء أو التكوين.

1- **صدق المحكمين:** وقد اعتمد الباحث على آراء عدد من المحكمين (خمسة) من أساتذة علم النفس والصحة النفسية للتعرف على مدى ملائمة عبارات مقاييس التأخر الدراسي لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية، حيث كان الاتفاق تاماً على الفقرات التي يشتمل عليها المقياس.

2- **صدق البناء والتكوين:** ويقصد به صدق الاتساق الداخلي للأداة، فقد استخدمت الباحث هذا الإجراء على ثلاث مستويات: الأول يتمثل في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات المتضمنة في الأبعاد الرئيسية الثلاث والدرجة الكلية للبعد، وثانياً حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس؛ ثالثاً حساب معاملات الارتباطين درجة كل عبارة من العبارات المتضمنة في المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

ثبات المقياس

تم حساب الثبات بعدة طرق:

1-طريقة إعادة التطبيق Test-Retest.

2-طريقة ثبات الاتساق.

3-طريقة الاتساق الداخلي.

4-طريقة كربنا معامل ألفا.

أداة البحث

من أجل تحقيق أهداف هذه البحث قام الباحث بتطوير باستخدام وتحليل استبيانين لمقياس أسباب التأخر الدراسي فيتكون من 15 فقرة) أوافق، محايد، لا أوافق (وتم احتساب درجة الاختبار باستخدام مفتاح للتصحيح حيث تحصل الطفل في المرحلة الابتدائية بـ (درجة واحدة للإجابة أوافق، ودرجتين للإجابة بمحايد، وثلاث درجات للإجابة بلا أوافق) في كل فقرة.

صدق الأداة

تم التحقق من صدق الأداة بعد عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المختصين في مجالات علم النفس، وعلم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم، واللغة العربية. وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى ملائمة الفقرات للأبعاد التي تنتمي إليها ومدى مناسبتها لأغراض الدراسة، ومدى وضوح تلك الفقرات من ناحية الصياغة اللغوية، وأي آراء أخرى يرون في إبدائها فائدة لتحسين الأداة وتطويرها بما يتناسب مع البيئة السعودية. وبناء على ردود تم إجراء التعديلات المناسبة.

ثبات الأداة

تم تطبيق الأداة مرتين بفاصل زمني قدره اسبوعين على عينة مقدارها 15 فرداً طفل من المرحلة الابتدائية وبحساب معامل معمل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في التحليل على 724,0وهو معامل ارتباط عالمياً يشير إلى ان المقياس يتمتع بقدر عالي من الثبات.

معامل الفا كرونباخ

وتم ذلك بتطبيق مقياس البحث على مجموعة مكونة من 15 طالب من طلاب المرحلة الابتدائية حيث بلغ معمل ثبات ألفا) 753,0 (وهو معامل عال مما يطمئن الباحث إلى امكانية استخدام المقياس.

نتائج وتوصيات الدراسة

أولاً - نتائج الدراسة

شمل هذا المبحث عرض نتائج الدراسة بعد تحليل محاورها، وتحليل نتائج الاستبانة، وكانت كما يلي:

تحليل نتائج فرضيات الدراسة

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مشكلة التأخر الدراسي وأسبابها وأنواعها وبعض الحلول لها.
2. هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في رأيهم في مشكلة التأخر الدراسي وأسبابها وآثارها والتي تعزي إلى البيانات الشخصية لأفراد العينة.

نتائج المتعلقة بأسباب التأخر

أسباب التأخر الدراسي من وجهة نظر المعلمين:

1. عدم متابعة الاهل للطالب في المنزل.
2. عدم تعاون البيت مع المدرسة.
3. الترفيع التلقائي في الصفوف الدنيا للمرحلة الاساسية.
4. اكتظاظ الطلاب في الصف الواحد.
5. عدم التأسيس الجيد في الصفوف الاولى.
6. قلة الانتباه والتركيز من قبل الطالب.
7. تدني المستوى الثقافي للأسرة.
8. عدم اتقان الطالب للعمليات الحسابية الأربع.
9. عدم اهتمام الطالب بالواجبات المدرسية.

ومن وجهة نظر الطلبة:

1. مشاهدة التلفاز بمعدل 3 ساعات في اليوم.
2. تكليف الطالب بأعمال داخل المنزل.
3. عدم فهم الطالب للمادة المكتوبة.
4. عدم اهتمام المعلمين بتكليف الطلبة بواجبات بيتية.
5. عدم متابعة الأهل لسير دراسة الطالب في المدرسة.
6. لا يوجد تقدير للتلميذ داخل الصف.
7. التركيز على جوانب الضعف لدى التلميذ وكثرة انتقاده.

8. الاستهزاء بالتلميذ والاستهتار من أقواله وأفكاره.

نتائج متعلقة ببعض العوامل

- **الذكاء:** تشير الدراسة إلى أن انخفاض مستوى الذكاء قد يسُهم في تأخر الطلبة في المستوى الدراسي وتأخرهم عن أقرانهم في التحصيل العلمي.

- **المستوى الثقافي للأسرة:** إن الطفل المنتمي إلى أسر ذات مستوى ثقافي منخفض قد لا يجد التشجيع الكافي، ولا يتلقى المساعدة في الدراسة وتنظيم الوقت، ولا يجد الإجابة على العديد من استفساراته، ولا تتوفر لديه فرص التعلم داخل الأسرة، كما أن اتجاهات هذه الأسر نحو التعليم قد لا تكون بنفس درجة اتجاهات الأسر ذات المستوى الثقافي المرتفع، وكل ذلك ينعكس على الطالب وتحصيله ويؤدي إلى تأخره.

- **المستوى الاقتصادي/ الاجتماعي للأسرة:** حيث إن الطفل الذي ينشأ في أسر من مستوى اقتصادي واجتماعي منخفض أو متوسط لا تتوفر حوله المتغيرات الحسية التي تحفزه على الدراسة، ولا يجد فيها المتطلبات الأساسية للدراسة، وبالإضافة إلى ما يتعرض له الطفل في الأسر الفقيرة من سوء التغذية في المراحل المبكرة من عمره التي تؤدي إلى إعاقته في تعلم بعض المهارات الأكاديمية الأساسية وعدم الاستفادة من الخبرات المعرفية المتوفرة لغيره.

- **حجم الأسرة:** توصلت الدراسة إلى أنه قد لا يتحقق في المسكن المزدحم فرص الدراسة للطالب وإعداد الواجبات المدرسية بسبب الفضاء الناتجة عن زيادة عدد الأطفال في المنزل، كما أن الطالب لا يجد الوقت الكافي للتحدث مع والديه ومناقشتهما ببعض الأمور المتعلقة بدراسته.

ويكون أحياناً كثرة عدد أفراد الأسرة عاملاً مساعداً للطالب خصوصاً إذا وجد في الأسرة من هو أعلى منه في المستوى الدراسي ليكون له معلماً ومرشداً في تحضير الدروس وحل الواجبات.

ثانياً - توصيات الدراسة

1. يوصي البحث من خلال نتائج التحليل بخلق جو خاص في منزل بأن يكون المناخ الأسري الذي يعد بيئة الاستقرار والنجاح يجب أن يكون مناخ المنزل غني بالدفء والحنان الأسري، والابتعاد عن جو الاضطرابات والمشكلات الحياتية الأسرية.
2. أن تكون أهداف الوالدين على الأبناء بتنمية علاقة الوالدين المليئة بالدفء لتزيد من دافعية النجاح لان الطالب يرغب أن يزيد من هذا الدفء ويكافئ والديه بتفوقه في دراسته وإيجاد عوامل التحفيز وزيادة الدافعية للنجاح كشراء ما ترغبه الطالبة بعد الحصول على النجاح والتفوق.
3. تهيئة بيئة علمية غنية بمعينات المذاكرة كتهيئة مكتبة مرجعية مساندة للطالبة في المرحلة الابتدائية وغرفة مكتب وتزينها بالألوان المريحة للنفس واللوحات التي تحمل نماذج للطلبة المنجزين في مدارس أخرى وعائلات أخرى يتسمون بالهدوء النفسي وقلة تبني المشكلات.
4. تنمية دور المدرسة بحيث لا يقل عن دور الأسرة في تخفيف مشاكل الأطفال فيما بينهم وبين التخفيف من عوامل العنف العدواني.

5. مساعدة الطلاب على إيجاد مناخ نفسي مستقر خالي من التوتر والقلق والمسببات للتأخر الدراسي وذلك من خلال عقد لقاء قبل انطلاقة السنة الدراسية من أجل تحفيز الطلاب للنشاط في العلوم المدرسية وخلق روح المنافسة بين الطلاب والتفوق والحصول على محفزات كالهدايا والرحلات والأنشطة المشجعة لهن.
6. مراعاة المعلمين للظروف النفسية للطالبة والبعد عن أسلوب العنف في الأسئلة بناء عن مواقف شخصية أو النظرة الفوقية.
7. وضع التعليمات ووضوحها يساعد الطفلة على تجنب التشتت في كل ما يخص التعاملات الخاصة بينها وبين مثيلاتها في نفس الفئة العمرية حيث إن ذلك يقلل لديها المخاوف ويشعرها بالأمان ويقدر حرص الوالدين على توفير الاستقرار النفسي لها.

بعض التوصيات الإرشادية والعلاجية

1. التعرف على التلاميذ المتخلفين دراسيا خاصة خلال الثلاث سنوات الأولى من المرحلة الابتدائية حتى يمكن اتخاذ الإجراءات الصحيحة والعلاج المبكر.
2. توفير أدوات التشخيص مثل اختبارات الذكاء، واختبارات التحصيل المقننة وغيرها.
3. استقصاء جميع المعلومات الممكنة عن التلميذ المتخلف دراسياً خاصة: الذكاء والمستوى العالي للتحصيل وآراء المدرسين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين والأطباء إلى جانب الوالدين.
4. توفير خدمات التوجيه والإرشاد العلاجي والتربوي والمنهي في المدارس لعلاج المشكلات لهؤلاء التلاميذ، إضافة إلى الاهتمام بدراسة الحالات الفردية للتلاميذ بحفظ السجلات المجمعة لهم.
5. عرض حالة التلميذ على الطبيب النفسي عند الشك في وجود اضطرابات عصبية أو إصابات بالجهاز العصبي المركزي، وغير ذلك من الأسباب العضوية.
6. التمييز وعدم الخلط بين التخلف الدراسي والضعف العقلي.
7. الاهتمام بتنمية الشخصية الإنجابية من خلال التدريب والتوجيه في المنزل والمدرسة والمجتمع.
8. الاهتمام باتخاذ التدابير الوقائية من التخلف الدراسي.
9. الاهتمام بتعيين أخصائيين نفسيين وأخصائيين اجتماعيين بالمدارس.
10. العمل على نمو مفهوم موجب للذات بصفة عامة، وبخاصة عناصره المتعلقة بالدراسة والتحصيل الدراسي.

إرشادات خاصة بالطفل بالنسبة للنواحي الجسمية

1. العناية بالصحة الجسمية منذ الطفولة المبكرة وبصفة خاصة للمتخلفين دراسياً وتوفير الرعاية الطبية اللازمة لهم مع المتابعة الدورية المستمرة.
2. الاهتمام بنمو وسلامة حواس التلاميذ ومراعاة ذلك في الموقف التعليمي بحيث يوزع التلاميذ في الفصل توزيعاً يتفق مع حالة السمع والبصر. كذلك يجب العناية بتصحيح أي نقص أو قصور في هذه الحواس.

3. زيادة اللياقة الجسمية للأطفال بالاهتمام بالتربية الرياضية في المدرسة وتوفير الأماكن والأجهزة الملائمة لها واكتساب المهارات التي يستطيعون متابعتها واختيار الأوقات الملائمة لها في اليوم الدراسي.
4. أن يكون لكل تلميذ بطاقة صحية تسجل فيها حالته الصحية منذ مولده وترافقه خلال مراحل الدراسة.

بالنسبة للنواحي العقلية

1. الاهتمام بتنمية القدرة العقلية العامة لدى التلاميذ ورعاية نموهم العقلي بما يتناسب مقدراتهم.
2. اتباع طريقة الخطوات القصيرة التي لا تقتضي إدراك علاقات كثيرة معقدة في الوقت الواحد.
3. تدريب المتخلفين دراسياً على حل المشكلات عن طريق الأنشطة العلمية بدلاً من اللفظية والرمزية.
4. تدريب الذاكرة لدى المتخلفين دراسياً عن طريق حفظ المتشابهات والمتضادات وغيرها مع استخدام الوسائل السمعية والبصرية المناسبة.
5. أن تركز المدرسة الابتدائية على ألوان النشاط الدراسي المرتبط بواقع البيئة والمبني على الإدراك الحسي أكثر من بنائه على الإدراك العقلي.

بالنسبة للنواحي التحصيلية

1. العمل على رفع الكفاية التحصيلية وزيادة فعالية الاستعداد الموجود عن طريق زيادة الدافع وتغيير الاتجاهات السلبية وتنمية الثقة في الذات.
2. الاهتمام باستخدام الوسائل السمعية والبصرية المعينة في التدريس للمتخلفين دراسي اً.
3. تطوير وتعديل وتبسيط المناهج الدراسية بما يحقق أفضل مستوى من النمو للتلاميذ المتأخرين دراسياً مع الاهتمام الفردي بحالة كل تلميذ.
4. إعداد مناهج وبرامج دراسية خاصة للمتخلفين دراسياً لا تتطلب درجة عالية من الذكاء ولا تتضمن عمقاً أكاديمي بحيث نعدهم للحياة ونمكنهم من إشباع حاجاتهم النفسية.
5. الاهتمام بنوعية الكتب المقررة وطريقة طباعتها وتصويرها وتلوينها كوسائل مهمة في نجاح العملية التعليمية وزيادة الأثر الناتج منها.
6. أن يهتم المدرس بكل ما يحيط بالتلاميذ من ظروف مختلفة تؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على تحصيلهم ونشاطهم الدراسي ، سواء كانت هذه الظروف تتعلق بالمدرسة أو المنزل.
7. إدماج المتخلفين في ألوان النشاط المدرسي الذي يجذبهم إلى المدرسة والعمل المدرسي وإلى التفاعل السليم مع زملائهم وتزيد حبهم للمدرسة وتحول اتجاهاتهم السالبة إلى اتجاهات موجبة.
8. تنويع الخبرات المدرسية حتى يحقق التلاميذ نمواً متوازناً في جميع النواحي الاجتماعية والنفسية والتربوية.
9. العمل على تحقيق استمرارية عملية التعلم خاصة في حالات التخلف التي ترجع إلى أسباب صحية أو بسبب حادث أو بسبب اضطرابات أسرية أدت إلى انقطاع التلميذ عن الدراسة وتخلفه عن مستوى أقرانه في نفس السن تحصيلياً ، وأن يقدم المدرس معونة خاصة للتلميذ ليعوضه ما فاته ويشعره بالأمن والطمأنينة.

10. إعداد برامج وخطط تعليمية علاجية خاصة للمتخلفين دراسياً يقوم بها معلمون متخصصون يستخدمون الطرق المناسبة للقدرات المحدودة للمتخلفين والتركيز على المحسوسات.

11. على الأخصائي النفسي المدرسي أن يضطلع بدوره في تشخيص مشكلات التخلف الدراسي والعوامل المسببة له ، فإذا كان يرجع إلى الضعف العقلي يجب إحالة التلميذ إلى إحدى مدارس ضعاف العقول، وإذا كان يرجع إلى سوء التوافق وعدم القدرة على متابعة التعليم في المدرسة الحالية يجب إحالة التلميذ إلى مدرسة أخرى أكثر ملائمة لشخصيته، وإذا كان يرجع إلى مشكلات انفعالية أو اضطرابات نفسية يقوم هو بعلاجها . إن استطاع . أو يحيلها إلى الأخصائيين حتى تتحسن صحة التلميذ النفسية ويستطيع متابعة الدراسة.

12. على الباحثين الذين يستخدمون نتائج التلاميذ من واقع السجلات المدرسية أن يلتزموا جانب الحذر الشديد عند الربط بين الدرجات المدرسية للتلاميذ والعوامل النفسية الأخرى، وذلك للاختلاف بين أسس التقدير التي يستخدمها المدرسون عن تلك التي يستخدمها الباحثون.

بالنسبة للنواحي الاجتماعية

1. الاهتمام بدراسة حالة أسرة الطفل المتخلف دراسي اً وخلفيته الاقتصادية والاجتماعية، والظروف التعليمية في الأسرة وأثرها على نموه العقلي والتحصيلي.
2. العمل عل اتباع الأساليب التربوية السليمة في تنشئة الأطفال خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة.
3. العمل على رفع المستوى الاقتصادي الاجتماعي وتحسين الظروف السكنية للأسرة ومحو الأمية عند الوالدين، تحقيقاً للظروف الملائمة للتحصيل الجيد وتجنباً لاحتمال حدوث التخلف الدراسي.
4. العمل على تعديل البيئة الاجتماعية للتلميذ المتخلف دراسياً بعد دراستها دراسة وافية بماحق العلاج المطلوب.
5. العمل على تجنب كل ما يؤدي إلى التفكك الأسري واضطراب الجو الأسري حتى نتجنب ما قد يؤدي إلى التخلف الدراسي.
6. حماية التلميذ المتخلف دراسياً . الذي يترك المدرسة . من الانحراف الاجتماعي.

بالنسبة للنواحي الانفعالية

1. الاهتمام بإشباع الحاجات الأساسية للتلاميذ المتخلفين دراسي اً، وقد أوضحت الدراسات السابقة أهمية الدور الذي تقوم به الأسرة وظروفها الاجتماعية والاقتصادية مع إبراز أهمية الجانب الانفعالي والدفء العاطفي في الأسرة.
2. أن يكون فطام الطفل في الوقت المناسب بحيث لا يكون مبكراً جداً ولا متأخراً جداً ولا إجبارياً.
3. الاهتمام بتنظيم مواعيد النوم حتى يستيقظ نشطاً ويقبل على الدراسة، ويجب ألا ينام الطفل في نفس الحجرة مع والديه.
4. عدم التفرقة في معاملة الأطفال حسب ترتيبهم في الأسرة أو جنسهم.
5. العمل على علاج أي مشكلات انفعالية مسببة أو مصاحبة للتخلف الدراسي. وعلى كل من المربين والآباء الاهتمام بتهيئة الجو النفسي الاجتماعي الذي يتيح للتلاميذ الأمن والشعور بالانتماء ومساعدتهم على تخطي العقبات التي قد تؤدي بهم إلى الفشل والإحباط وعدم القبول أو اللوم من جانب الآخرين وحتى لا يستجيب لها التلميذ بصورة من صور التوافق السيئ.

توصيات إرشادية وعلاجية

1. التعرف المبكر على التلاميذ المتخلفين دراسياً خاصة خلال الثلاث سنوات الأولى من المرحلة الابتدائية حتى يمكن اتخاذ إجراءات التصحيح والعلاج المبكر.
2. توفير أدوات التشخيص مثل اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل المقننة وغيرها.
3. استقصاء جميع المعلومات الممكنة عن التلميذ المتخلف دراسياً خاصة الذكاء والمستوى العالي للتحصيل وآراء المدرسين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين والأطباء إلى جانب الوالدين.
4. توفير خدمات التوجيه والإرشاد العلاجي والتربوي والمهني في المدارس لعلاج مشكلات

هؤلاء التلاميذ نفسياً واجتماعياً وتربوياً ومهنياً مع زملائهم العاديين وتوجيههم لمواجهة الحياة العملية في المستقبل.

5. أن يقدم الخدمات المتخصصة للتلاميذ المتخلفين دراسياً فريق متكامل متعاون يجمع بين المدرسين والأخصائيين والوالدين.
6. الاهتمام بدراسة الحالات الفردية للتلاميذ وعدم المغالاة في تطبيق القواعد العامة على الحالات الفردية مع الاهتمام بحفظ السجلات المجمعة لهم.
7. عرض حالة التلميذ على الطبيب النفسي عند الشك في وجود اضطرابات عصبية أو إصابات بالجهاز العصبي المركزي وغير ذلك من الأسباب العضوية.

قائمة البيبليوغرافيا

- الحربي، عبد الستار دخيل (2008)، "مهارات مدير المدرسة الفعال"، موقع وزارة التربية والتعليم بمحافظة طريف، تم استيراد المقال بتاريخ 2015/12/31.

- ملحة، عليوات، (2012)، "المناخ الأسري وعلاقته بالتفوق الدراسي لدى المراهق المتمدرس"، دراسة ماجستير من مكتبة جامعة تيزي وزو.

- إسماعيل، محمد عماد الدين واسكندر، إبراهيم وفام، رشدي 1974، "كيف نربي أطفالنا: التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية"، دار النهضة العربية، القاهرة.

- الجرجاوي، زياد بن علي، (2002) "التأخر الدراسي ودور التربية في تشخيصه وعلاجه"، المؤلف، القاهرة، ص 15.

- أبو سالم، أشرف فؤاد محمد، (2012)، "رعاية المتأخرين دراسياً"، معهد الإدارة العامة، قسم التوجيه والإرشاد، الرياض.

- سبتي، عباس، (2012)، "التأخر الدراسي"، مقالة خاصة في شبكة الألوكة قسم التربية

- سالم، زينب، (2007)، "مراهقون على كرسي الاعتراف"، عالم الكتب، القاهرة.

- طاف، محمود، (2010)، "التأخر الدراسي لدى الأطفال"، مقالة منشورة في موسوعة التعليم والتدريب، تم استرجاع المقال بتاريخ 2016/01/04.

- محمد، وفاء، (2010)، "مشكلات في حياة المراهق"، دار الأفهام للنشر والتوزيع، ص 37.

Romanization of Arabic Bibliography

- Al-Harbi, Abd al-Sattar Dakhil (2008), “mhārāt mdīr al-mdrsẗ al-fʿāl” [“Skills of an Effective School Principal”], the website of the Ministry of Education in Tarif Governorate, the article was imported on 12/31/2015.
- Melha, Aliouat, (2012), “al-mnāẖ al-ʾasrī ūʿlāqth bāltfūq al-drāsī ldi al-mrāhq al-mtmdrs” ["The Family Climate and its Relationship to Academic Excellence among Schooled Adolescents"], a master's study from the University of Tizi Ouzou Library.
- Ismail, Muhammad Imad al-Din and Iskandar, Ibrahim and Fam, Rushdi. (1974), "How do we raise our children: the socialization of the child in the Arab family", Dar Al-Nahda Al-Arabiya, Cairo.
- Al-Jerjawi, Ziyad Bin Ali, (2002) “School delay and the role of education in its diagnosis and treatment,” the author, Cairo, p. 15.
- Abu Salem, Ashraf Fouad Mohamed, (2012), “Care for Late Students”, Institute of Public Administration - Department of Guidance and Counseling, Riyadh.
- Sebti, Abbas, (2012), “Educational Retardation”, a special article in the Aloka Network, Department of Education
- - Salem, Zainab (2007), "Teenagers on the Chair of Confession", World of Books, Cairo.
- Taf, Mahmoud, (2010), “al-tʾaẖr al-drāsī ldi al-ʾaṭfāl", mqālẗ mnšūrẗ fī mūsūʿẗ al-tʿlīm wāltdrīb” ["Children's Educational Retardation"], an article published in the Encyclopedia of Education and Training, the article was retrieved on 01/04/2016.
- Muhammad, Wafaa, (2010), “mšklāt fī ḥīāẗ al-mrāhq” [“Problems in the Life of a Teenager”] Dar Al-Afham for Publishing and Distribution, p. 37.

مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية
Journal index of exploratory studies
المجلد 2 العدد 6، 2022
Vol: 2 / N°: 6 (2022)
ISSN: 2701-9233

The Role of Human Capital in creating the Competitive Advantage of Modern Organizations

Ahmad Khalaf Binian[1]; Abdallah Mohamad rizk[2]

[1&2] Jinan University of Lebanon, Tripoli. Lebanon
Email 1 : ahmediraqaw@gmail.com
Email 2 : ab-rizk@hotmail.com

Received	Accepted	Published
2/12/2022	27/12/2022	31/12/2022

DOI: 10.17613/7h6x-qp73

Abstract

The aim of this study is to identify the extent to which building human capital in organizations, whatever their nature, contributes to creating competitive advantage. In our research, we have studied the relationship between these two variables on the banking sector in the State of Iraq, and specifically, we chose a sample of three banks operating in the holy province of Karbala.

We have divided the research into five chapters, and the research followed the descriptive approach, and the questionnaire tool was relied upon to collect the data required in the field study. Among the most prominent results that have been reached is that building human capital contributes mainly to creating a sustainable competitive advantage through training, qualifying and developing the capabilities of individuals working in the banking sector.

Keywords: Human Capital, Competitive Advantage, Banking Sector

دور رأس المال البشري في خلق الميزة التنافسية للمنظمات الحديثة

أحمد خلف بنيان[1]؛ عبد الله رزق[2]

[1]و[2] جامعة الجنان. طرابلس. لبنان

الايميل1: ahmediraqaw@gmail.com

الايميل 2: ab-rizk@hotmail.com

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/12/2	2022/12/27	2022/12/31

DOI: 10.17613/7h6x-qp73

ملخص

إنّ الهدف من هذه الدّراسة هو التعرّف على مدى مساهمّة بناء رأس المال البشري في المنظمات مهما كانت طبيعة في خلق الميزة التنافسيّة. اما في بحثنا هذا فقد قمنا بدراسة العلاقة بين هاذين المتغيرين على القطاع المصرفي في دولة العراق وتحديدًا اخترنا عينة من المصارف العاملة في محافظة كربلاء المقدسة وعددها ثلاثة مصارف.

لقد قُمنا بتقسيم البحث الى خمسة فصول، وقد اتبع البحث المنهج الوصفي، كما تم الاعتماد على أداة الاستبيان لجمع البيانات المطلوبة في الدراسة الميدانيّة. ومن أبرز النتائج التي تم التوصل اليها هو ان بناء راس المال البشري يُساهم بشكل أساسي في خلق الميزة التنافسية المستدامة من خلال تدريب وتأهيل وتنمية قدرات الأفراد العاملين في القطاع المصرفي.

الكلمات المفتاحية: رأس المال البشري، الميزة التنافسيّة، القطاع المصرفي

1. مقدمة

لقد أصبحت الموجودات غير الملموسة تشكّلُ الدّعامة الأساسيّة، والمورد الاستراتيجي الأوّل للثّروة المنظّمة، مهما كان طبيعة عملها (Popkova & Sergi, 2020)، وأصبح نجاحُ هذه المنظّمات مرهونًا بقيمة هذه الثّروة البشريّة، وخبرتها، وكيفيّة اعتماد المهارات الّتي تمتلكُها. اذ، لم يعُد نجاح المنظّمة محصورًا برأس مالها المادّي فحسب، بل أيضًا بامتلاكها رأس المال البشريّ الّذي هو جزءٌ لا يتجزّأ من نجاحها وامتلاكها الميزة التّنافسيّة. فقد بدأت المنظّمات باتّباع فلسفةٍ جديدة مع العنصر البشري، ولم تعد تتعامل معه وكأنّه موردٌ يمكنُ تطويعُه والتّحكّمُ به (Abdurakhmanova & all, 2020)، بل بدأت العمل على اكتشاف الأفراد ذوي المهارات الفكريّة، وتدريبهم، وتطوير قدراتهم، والتّعامل معهم أنّهم من موارد المنظّمة "الأساسيّة.

كما "تطوّرَت نظريّةً رأس المال البشريّ منذ الستّينات، حيث تمّ تسليط الضّوء حينها على أهميّةِ المورد البشريّ ودورِه الفعّال في تعظيم ثروة المنظّمة، وأنّ الأفراد ذوي الكفاءة والمهارة العالية يمثّلون رأسمالٍ لا يقلُّ أهميّةً عن رأسِ المال المادّي (Christensen & all, 2020). كما إن تجربة الدول المتقدمة في تطوير رأس المال البشري الذي تمتلكه كان الأساس في تقدمها وامتلاكها حصة كبيرة من السوق؛ فهو يساهم في تطوير التقنيات كافة المرتبطة بالتكنولوجيا، ويعمل بشكل مستمر على امتلاك أحدثها. ويتزايد رأس المال البشري بطريقة الاستخدام، لا سيما عن طريق التجربة والبرهان، ويميل إلى التوليد الذاتي، لأن المعرفة الحالية تكون مصدراً للمعرفة المستقبلية، والمعرفة التي تتكون عن رأس المال البشري تنتقل من شخص إلى آخر داخل المؤسسة، ما يساهم في تجديدها. (Yarovaya & all, 2021) كما إن تطوير رأس المال البشري والمحافظة على استمراره في المنظمة من أكبر التحديات التي تواجهها المنظمات، لا سيما أنه المورد الأساس الذي من خلاله تحقق هذه المنظمات الأهداف التي تصبو إليها، مهما اختلف نوعها.

من هنا تشأ الحاجة الى "مواجهة التحديات التي تواجه المنظمات من خلال بناء ميزة تنافسية خاصة بها لتساعدها على الاستمرار في سوق العمل، وتنشأ الميزة التنافسية بمجرد توصل المؤسسة إلى اكتشاف طرق جديدة أكثر فعالية من تلك المستعملة من قبل المنافسين، حيث يكون بمقدورها تجسيد هذا الاكتشاف ميدانياً، وبمعنى آخر بمجرد إحداث عملية إبداع بمفهومه الواسع. (Ali & Anwar, 2021) حيث إن اكتساب الميزة التنافسية يتوقف على مدى قدرة الشركة على إيجاد بيئة عمل جيدة، وصياغة استراتيجية تدعم الابتكار وإدارة الوقت، ومدى قدرتها على الاستجابة للتقدم العلمي الحاصل، وامتلاك المعرفة والمهارات الجيدة لتحقيق التميز لكافة المعطيات في البيئة الداخلية والخارجية. وإدارة كافة العمليات والأنشطة التي تجري داخل الشركة بكفاءة عالية حيث إن توفر جميع الموارد المالية والبشرية والقدرات لا يكفي وحده"، لا بد من أن تتبنى الشركة استراتيجية وإدارة فعالة وممتازة لاتخاذ القرارات الأمثل، التي تتيح للشركة التفوق على غيرها. (Obeidat & all, 2021)

2. إشكاليّة البحث والتساؤلات

تفرِضُ متغيّرات العصر الحالية على كافة "أشكال المنظمات امتلاك رأس مال بشري وكفاءات ذات معارف ومهارات وقدرات متميّزة، وعلى مستوى عالٍ من الإبداع والقدّرة على الاستجابة السريعة لمتطلبات التغييّر. ولقد أصبح رأس المال البشري

القضية الرئيسة في معظم منظمات الأعمال الناجحة، ولا يمكن تجاوزها بأي حال من الأحوال، وأن المنظمات لكي تستمر وتنمو وتتنافس بشكل قوي فأنها يجب أن تجعل من بناء وتطوير الموجودات البشرية بعد مهم من أبعادها، من خلال استعدادها الدائم لتقليص الفجوة ما بين المعرفة- التنفيذ. كما إن خلق ميزة تنافسية جديدة تعني إعادة خلق المنظمة بأكملها، كما ان تحويل المعرفة الكامنة إلى معرفة ظاهرة يعد جوهر أعمال منظمات اليوم في ظل العولمة وتحديات العصر".

كما إن "إدارة الموجودات البشرية تعد من أكثر العمليات أهمية ضمن منظمات التعلم التي يكون نتاجها الرئيس المعرفة، والمحترفين يتفاعلون مع إدارة المعرفة لأنهم يقدمون حلولا للأعمال الصعبة ومع نظام كفء لرأس المال البشري تصبح الوظيفة أكثر تحديا ويمكن للعاملين أن يركزوا على حل المشكلة بدلا من جمع البيانات، وتصبح نوعية الوظيفة عاملا مهما في جذب واستقطاب الموظفين الجيدين. وإن حسن بناء وتطوير رأس المال البشري ينعكس على تحقيق مستويات أداء عال أو ما يسمى بالأداء المربح، بدلالة زيادة الربحية ونمو المبيعات وزيادة الحصة السوقية. فضلا عن إن تفعيل رأس المال البشري والعمل على الارتقاء به يجعل بالإمكان زيادة قابلية العاملين على التعلم وبشكل أسرع وبالتالي الوصول إلى أداء عال". من هنا تبلورت الاشكالية في بحثنا هذا على النحو الاتي: **"ما هي العلاقة بين بناء رأس المال البشري وبين خلق الميزة التنافسية للمنظمات، وتحديدًا في القطاع المصرفي في دولة العراق؟"** وتتفرع من هذه الاشكالية الاسئلة الفرعية التالية:

- كيف تستطيع المنظمات بناء رأس مال بشري مواكبًا لمتطلبات سوق العمل في القرن الحادي والعشرين؟
- ما هي المعايير المطلوبة لبناء رأس مال بشري قادرًا على مواجهة التحديات والازمات المستجدة في القرن الحادي والعشرين؟
- ما هو الرابط الاساس بين بناء رأس مال بشري وبين خلق الميزة التنافسية للمنظمات؟
- لماذا تسعى المنظمات لبناء ميزة تنافسية؟ وما هي الأهمية لها؟
- هل يحقق الأمن الوظيفي والتمكين الاداري والعمل بروح الفريق من خلال اتباع السياسة التحفيزية وتطوير الكفاءات البشرية خلق الميزة التنافسية.

3. فرضيّات البحث

- **الفرضيّة الأولى:** توجد علاقة ايجابيّة ذات دلالة احصائية بين الأمن الوظيفي وخلق الميزة التنافسيّة.
- **الفرضيّة الثّانية:** توجد علاقة ايجابيّة ذات دلالة احصائية بين التمكين الاداري وخلق الميزة التنافسيّة.
- **الفرضيّة الثالثة:** توجد علاقة ايجابيّة ذات دلالة احصائية بين روح الفريق وخلق الميزة التنافسيّة.
- **الفرضيّة الرابعة:** توجد علاقة ايجابيّة ذات دلالة احصائية بين اتباع السياسة التحفيزية وخلق الميزة التنافسيّة.

4. أهداف البحث

تتمثل أهداف البحث في القاء الضوء على العديد من الأهداف التي تسعى المنظمات الى تحقيقها عبر بناء راس مال بشري متطور مواكب لمتطلبات سوق العمل، ولا سيما "ان البناء الصحيح لهذا المورد سيقود المنظمة حتمًا الى خلق ميزة تنافسية تميزها عن غيرها من المنظمات" شرط ان يتحقق بهذه الميزة التنافسية الآتي:

- أن تكون مستمرة ومستدامة بمعني أن تحقق المؤسسة السبق على المدي الطويل وليس المدي القصير فقط.
- أن تكون متجددة وفق معطيات البيئة الخارجية من جهة وقدرات وموارد المؤسسة الداخلية من جهة أخرى.
- أن تكون مرنة بمعنى يمكن إحلال ميزات تنافسية بأخرى بسهولة ويسر وفق اعتبارات التغيرات الحاصلة في البيئة الخارجية أو تطور موارد وقدرات وجدارات المؤسسة من جهة اخرى.
- أن يتناسب استخدام هذه الميزات التنافسية مع الأهداف والنتائج التي تريد المؤسسة تحقيقها في المدين القصير والبعيد".

5. حدود البحث

- **الحدود الموضوعية**: تتحدد في دراسة العلاقة بين بناء راس المال البشري وخلق الميزة التنافسية للقطاع المصرفي في دولة العراق.
- **الحدود الزمانية**: سوف يتم تطبيق هذه الدراسة في العام 2022.
- **الحدود البشرية**: إنّ الحدود البشرية لهذه الدّراسة هي الموظفين الاداريين في المصارف العراقية.
- **الحدود المكانيّة**: عينة من المصارف العراقية في مدينة كربلاء.
- **النتائج الديمغر افيّة:**

نقصد" بالنّتائج الدّيمغرافية دراسة مجموعة من خصائص الأفراد الّذين شملتهم العينيّة، وهي الخصائص الكمّيّة، ومنها جنس الموظفين الّذين شملتهم العينيّة وأعمارهم، بالإضافة إلى الخصائص النّوعيّة ومنها العوامل الاجتماعيّة كالتّخصّصات الجامعيّة، وسنوات عملهم في المدارس الّتي جرت فيها الدّراسة الميدانيّة، وقد جاءت النّتائج الدّيمغرافيّة" على الشكل الآتي:

- توزيع الموظفيّن بحسب متغيّر الجنس

الجدول رقم 1: جنس الموظفين الّذين شملتهم العينّة

Cumulative Percent	Valid Percent	Percent	Frequency	
51.3	51.3	51.3	68	أنثى
100.0	48.7	48.7	56	ذكر
	100.0	100.0	124	Total

تبيّن لنا، من خلال الجدول رقم 8، أنّ نسبة الموظفين الإناث الّذين شملتهم العينّة بلغت (51.3%) مقارنةً بـ(48.7 %) للذّكور؛ وبذلك تكون النّسب متقاربة، وليس هناك فرقٌ كبير ما بين الإناث والذّكور الّذين أجابوا على هذا الاستبيان.

- توزيع الموظفين بحسب متغيّر العمر

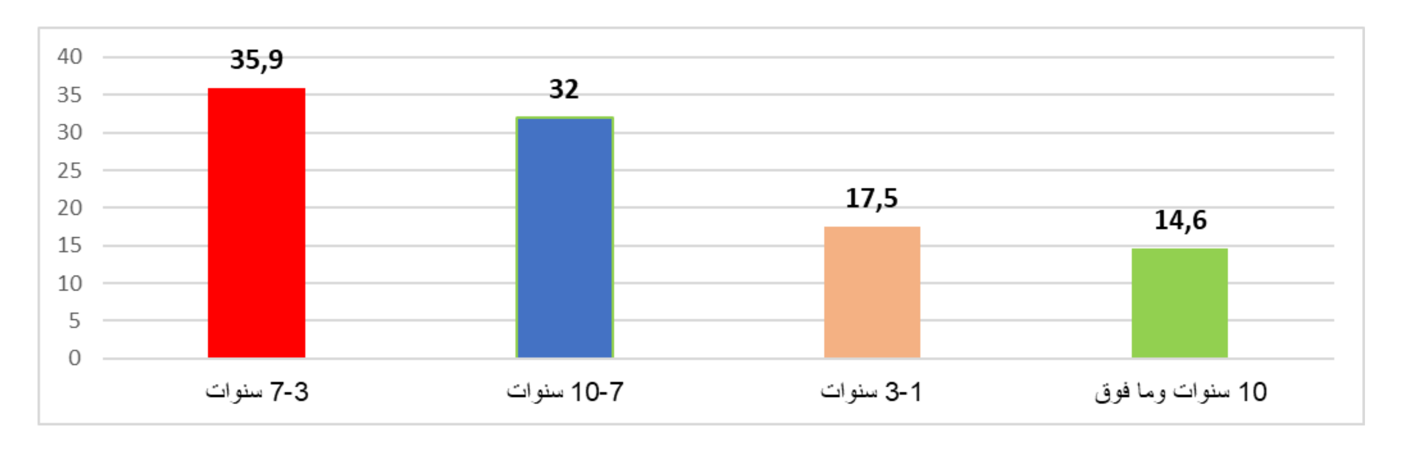
الجدول رقم 2: أعمار الموظفين الّذين شملتهم العينّة				
Cumulative Percent	Valid Percent	Percent	Frequency	
73.0	73.0	73.0	68	21-30 سنة
88.5	15.5	15.5	39	30-40 سنة
100.0	11.5	11.5	29	34 سنة وما فوق
	100.0	100.0	124	Total

تبيّن لنا، من خلال الجدول السابق، أنّ أعمار الموظفين الّذين شملتهم العينيّة كانت بنسبة (73%) للموظفين الّذين تتراوح أعمارهم بين 21 و30 سنة، و(15.5%) للموظفين ما بين 30-40 سنة، و(11.5%) للموظفين بلغت أعمارهم 40 سنة وما فوق. يعود هذا التّنوّع في الفئات العمريّة إلى أنّ حركة الدوران الوظيفي في المصارف الداخليّة في حركة مستمرة من خلال الترفيعات التي تقوم بها المصارف للموظفين القدامى الذين يستحقون الترقيّة وفتح مجال التوظيف للفئات العمرية الشابة.

- **توزيع الموظفين بحسب متغيّر الخبرة العمليّة:**



يبين لنا الرسم البياني رقم 1 توزيع الموظفين بحسب الخبرة العمليّة وفقًا لأربعة فئات على النحو الآتي:



الرّسم البياني رقم 1: الخبرة العمليّة للمُوظفين الّذين شملتهم العينيّة

تبيّن من الرّسم البياني السابق أنّ المدّة الزّمنيّة لعمل الموظفيّن ما بين (3-7 سنوات) قد بلغت (35.9%)، بينما بلغت المدّة الزّمنيّة الّتي تتراوح ما بين (7-10 سنوات) نسبة (32%). أمّا فيما يتعلّق بالمدّة الزّمنيّة الّتي تتراوح ما بين (1-3 سنوات)، فقد بلغت (17.5%)؛ وأخيرًا، بلغت نسبة الفترة الزمنيّة للموظفين لّذين مضى على انخراطهم في العمل المصرفي عشر سنوات وما فوق (14.6%).

- النّتائج الميدانيّة

إنّ الإحصائيّات الوصفيّة هي معاملات وصفيّة موجزة تلخّص مجموعة بيانات معينيّة، يمكن أن تكون إمّا تمثيلًا كاملًا أو عينيّة من السّكّان (Earl, R, 2009). تُقسَّم الإحصاءات الوصفيّة إلى مقاييس الميل المركزي ومقاييس التّباين (انتشار). تشتمل مقاييس الاتّجاه المركزي على الوسط، والوسيط، والأسلوب، بينما تشمل مقاييس التّباين الحساب المتوسّط، والتّباين، والحدّ الأدنى والحدّ الأقصى للمُتغيّرات، والخرطوم، والانحراف.

- **المحور الأول: دور الأمن الوظيفي في خلق الميزة التنافسيّة**

في هذا المحور، سوف نقوم بدراسة العلاقة ما بين ممارسة ثقافة الأمن الوظيفي في القطاع المصرفي وبين خلق الميزة التنافسية من خلال اداء الموظفين.

الجدول رقم 3: توزّع عبارات المحور الأوّل حسب التّكرارات والنّسب المئويّة

#	عبارات المحور الأوّل		غير موافق بشدّة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدّة	المجموع	معدّل العبارة
1	يتم استشارة الموظفين في حال اتخاذ قرار يخص عملهم.	التّكرار	0	9	11	49	55	124	%84.2
		النّسبة	0%	%7	%9	%40	%44	100%	
2	يتوفر لدى الموظفين المعلومات اللازمة التي يحتاجونها فيما يتعلق باتخاذ القرارات التي تخص عملهم.	التّكرار	4	18	14	43	43	124	%80.6
		النّسبة	%3	%14	%11	%35	%35	100%	
3	يتم اشراك الموظفين في حل المشكلات الخاصة بالقسم الذي يعملون به.	التّكرار	%0	21	19	33	51	124	%86.4
		النّسبة	0	%17	%15	%27	%41	100%	
4	تسعى المصارف الى الاهتمام بصحتنا النفسية من خلال اشعارنا بالأمان والاستمرار بالعمل دون القلق من خسارة الوظيفة.	التّكرار	7	9	15	45	48	124	
		النّسبة	%6	%7	%12	%36	%39	100%	
5	كافة الموظفين مسجلين لدى التأمين الالزامي وهذا ما يعزز شعورنا بالأمان والاستقرار في العمل.	التّكرار	0	3	19	49	53	124	%88
		النّسبة	%0	%2	%15	%40	%43	100%	
6	تسعى المصارف الى اقامة اجتماعات دورية تطلعنا فيها على القوانين والأنظمة الجديدة وآلية تطبيقها.	التّكرار	0	6	11	39	68	124	%84.3
		النّسبة	%0	%43	%9	%9	%55	100%	
	مجموع المحور الأوّل	التّكرار	11	77	89	258	318	744	%82
		النّسبة	%1.4	2%	%12	%35	%43	100%	

تشير النّتائج الواردة في الجداول أعلاه إلى التالي:

جاءت نتيجة المحور الأوّل على الشّكل التّالي: 43% لإجابة "موافق بشدّة"، 35% لإجابة "موافق"، 12% لإجابة "محايد"، و2% لإجابة "غير موافق"، و1.4% لإجابة "غير موافق بشدة". بمعدل مئوي 82% لكامل أسئلة المحور.

حلّت العبارة رقم (5): " كافة الموظفين مسجلين لدى التأمين الالزامي وهذا ما يعزز شعورنا بالأمان والاستقرار في العمل." في المرتبة الأولى، حيث كانت نتيجة المتوسّط الحسابي 4.52، وبمعدّل 88%.

حلّت العبارة رقم (2): "يتوفر لدى الموظفين المعلومات اللازمة التي يحتاجونها فيما يتعلق باتخاذ القرارات التي تخص عملهم" في المرتبة الأخيرة، حيث كانت نتيجة المتوسّط الحسابي 3.51، وبمعدّل 80.6%.

الجدول رقم 22: المتوسّط الحسابيّ، والانحراف المعياريّ، وتوجّه عبارات المحور الأوّل

#	عبارات المحور الأوّل	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	درجة الاجابة
1	يتم استشارة الموظفين في حال اتخاذ قرار يخص عملهم.	3.37	1.24	موافق بشدّة
2	يتوفر لدى الموظفين المعلومات اللازمة التي يحتاجونها فيما يتعلق باتخاذ القرارات التي تخص عملهم.	3.51	1.11	موافق
3	يتوفر لدى الموظفين المعلومات اللازمة التي يحتاجونها فيما يتعلق باتخاذ القرارات التي تخص عملهم.	3.41	1.11	موافق
4	تسعى المصارف الى الاهتمام بصحتنا النفسية من خلال اشعارنا بالأمان والاستمرار بالعمل دون القلق من خسارة الوظيفة.	3.42	1.12	موافق
5	يتم اشراك الموظفين في حل المشكلات الخاصة بالقسم الذي يعملون به.	4.52	1.15	موافق بشدة
6	تسعى المصارف الى اقامة اجتماعات دورية تطلعنا فيها على القوانين والأنظمة الجديدة وآلية تطبيقها.	4.5	1.02	موافق بشدة
	مجموع المحور الأوّل	4.19	3.42	0.56

في الجدول السابق تبين لنا بأنّ قيمة المعدّل العام للمتوسّط الحسابي لهذا المحور هو (3.42)، وهذا يدل على أنّ معدل اتباع سياسة الأمن الوظيفي في المنظمة هي (متوسّطة). علمًا ان شعور الموظف بالأمان الوظيفي بالتأكيد سوى ينعكس ايجابًا على أداء الموظف لما له من أهميّة معنوية بالنسبة له.

– **المحور الثاني: دور التمكين الإداري في خلق الميزة التنافسيّة**

يهدف هذا المحور إلى دراسة العلاقة الّتي تربط بين التمكين الاداري ودوره في خلق الميزة التنافسية. ويوضح لنا الجدول رقم 4 نتائج المحور الثاني على النحو الآتي:

الجدول رقم 4: توزّع عبارات المحور الثّاني حسب التّكرارات والنّسب المئويّة

#	عبارات المحور الثّاني		غير موافق بشدّة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدّة	المجموع	معدّل العبارة
1	لدينا الاستقلالية الفكرية والصلاحيات الكافية لممارسة المهام المطلوبة منا.	التكرار	2	28	14	33	47	124	83.2 %
		النّسبة	1.6%	23%	11%	27%	38%	100 %	

الرقم	العبارة								
2	تعاملنا الادارة كلنا بنفس المساواة والعدالة في العمل.	التّكرار	8	12	9	31	64	124	%82.6
		النّسبة	6%	10%	7%	25%	52%	100%	
3	يسعى المصرف الى وضع كل موظف في المكان المناسب له	التّكرار	0	12	8	48	56	124	%88.2
		النّسبة	0%	10%	6%	39%	45%	100%	
4	تشجعنا الادارة دائمًا على تقديم الافكار الجديدة والابداعية سعيًا لتطوير أنفسنا والمصرف بوقت واحد	التّكرار	0	5	14	45	60	124	%84.4
		النّسبة	0%	4%	11%	36%	48%	100%	
5	كل موظف لديه المسؤوليات والصلاحيات بشكل واضح ومفهوم	التّكرار	3	14	16	36	55	124	%80.7
		النّسبة	2%	11%	13%	29%	44%	100%	
6	تسعى الادارة دائمً الى بناء جسرًا من الثقة فيما بينها وبين الموظف	التّكرار	0	9	15	42	58	124	%87.6
		النّسبة	0%	7%	12%	43%	47%	100%	
	مجموع المحور الثّاني	التّكرار	11	80	76	235	349	744	%85.2
		النّسبة	1.4%	11%	10%	32%	47%	100%	

تشير النّتائج الواردة في الجداول أعلاه إلى التالي:

جاءت نتيجة المحور الثّاني على الشّكل التّالي: 47% لإجابة "موافق بشدّة"، 32% لإجابة "موافق"، 10% لإجابة "محايد"، و11% لإجابة "غير موافق"، و1.4% لإجابة "غير موافق بشدة". بمعدل مئوي 85.2% لكامل أسئلة المحور.

حلّت العبارة رقم (4): "تشجعنا الادارة دائمًا على تقديم الافكار الجديدة والابداعية سعيًا لتطوير أنفسنا والمصرف بوقت واحد." في المرتبة الأولى، حيث كانت نتيجة المتوسّط الحسابي 4.54، وبمعدل 84.4%.

حلّت العبارة رقم (2): "تعاملنا الادارة كلنا بنفس المساواة والعدالة في العمل." في المرتبة الأخيرة، حيث كانت نتيجة المتوسّط الحسابي 3.22، وبمعدّل 80.6%.

الجدول رقم 24: المتوسّط الحسابيّ، والانحراف المعياريّ، وتوجّه عبارات المحور الثّاني

	عبارات المحور الثّاني	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	درجة الاجابة
1	لدينا الاستقلالية الفكرية والصلاحيات الكافية لممارسة المهام المطلوبة منا.	3.83	1.12	موافق

2	تعاملنا الادارة كلنا بنفس المساواة والعدالة في العمل.	3.22	1.02	موافق
3	تعاملنا الادارة كلنا بنفس المساواة والعدالة في العمل.	3.26	1.13	موافق
4	تشجعنا الادارة دائمًا على تقديم الافكار الجديدة والابداعية سعيًا لتطوير أنفسنا والمصرف بوقت واحد.	4.54	1.17	موافق بشدة
5	يسعى المصرف الى وضع كل موظف في المكان المناسب له.	3.32	1.10	موافق
6	تسعى الادارة دائمً الى بناء جسرًا من الثقة فيما بينها وبين الموظف.	3.45	1.01	موافق
	مجموع المحور الثّاني	3.45	1.09	موافق

لقد تمحور المحور الثّاني حول الدور الذي يؤديه التمكين الاداري في خلق الميزة التنافسية، وقد بلغ المعدل العام للمتوسط الحسابي (3.45) بدرجة متوسطة. علمًا ان التمكين الاداري يعزز من ثقة الموظف بنفسه ويحسسه بأهميّة وجوده في المنظمة وبأنّه أصبح جزءًا لا يتجزأ منها، مما يزيد من الولاء الوظيفي لديه ويسعى جاهدًا لتطوير ذاته من أجل تطوير القسم الذي يعمل به لما يعود بالمنفعة العامة على المنظمة ككل.

- **المحور الثالث: الدور الذي يؤديه العمل بروح الفريق في خلق الميزة التنافسيّة**

من خلال هذا المحور سنقوم بتسليط الضوء على أهميّة العمل بروح الفريق في المنظمات، ولا سيما عندما تكون المنظمة متماسكة وقوية من الداخل فهي حتمًا ستواجه بقوة أكبر وستعمل جاهدة هذه القوة مجتمعة مع بعضها البعض لخلق ميزة تنافسيّة تُساهم في تقدم المنظمة، وسوف نقوم بدراسة هذا المتغير في المصارف التي شملتها العينّة من خلال الجدول الاتي:

الجدول رقم 4: توزّع عبارات المحور الثّالث حسب التّكرارات والنّسب المئويّة

#	عبارات المحور الثّالث		غير موافق بشدّة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدّة	المجموع	معدّل العبارة
1	يسعى المصرف الى وضع الية للتواصل الفعال فيما بيننا.	التّكرار	0	18	11	32	63	124	%84.2
		النّسبة	%0	%15	%9	%26	%51	%100	
2	كل موظف يعمل في المكان المناسب له بحسب مهاراته وقدراته.	التّكرار	14	21	9	29	51	124	%82.7
		النّسبة	%11	%17	%7	%23	%41	%100	
3	الباب لدى الادارة العليا دائمًا مفتوح لتلقي الشكاوى والعمل على حل المشاكل للحيل دون تكرارها.	التّكرار	15	18	12	42	37	124	%81.6
		النّسبة	%12	%15	%10	%34	%30	%100	

4	نعمل جميعًا وكأننا فردًا واحدًا في القسم.	التّكرار	0	9	12	48	55	124	%80.9
		النّسبة	%	%7	%10	%39	%44	%100	
5	نسعى جميعًا الى نجاح الخطة التي يضعها المصرف.	التّكرار	0	5	8	38	73	124	%88.7
		النّسبة	%0	%4	%6	%31	%59	%100	
6	دائمًا الاجتماعات تكون بآلية العصف الذهني لنستمع الى أفكار بعضنا البعض بوضوح تام.	التّكرار	0	9	15	39	61	124	%84.3
		النّسبة	%0	%7	%12	%31	%49	%100	
	مجموع المحور الثّالث	التّكرار	29	80	67	228	340	744	%86.2
		النّسبة	%4	%11	%9	%31	%46	100%	

تشير النّتائج الواردة في الجداول أعلاه إلى التالي:

- جاءت نتيجة المحور الثّالث على الشّكل التّالي: 46% لإجابة "موافق بشدّة"، 31% لإجابة "موافق"، 9%لإجابة "محايد"، و11% لإجابة "غير موافق"، و4 % لإجابة "غير موافق بشدة". بمعدل مئوي 85.2% لكامل أسئلة المحور.
- حلّت العبارة رقم (5): "نسعى جميعًا الى نجاح الخطة التي يضعها المصرف.." في المرتبة الأولى، حيث كانت نتيجة المتوسّط الحسابي 4.50، وبمعدل 88.7%.
- حلّت العبارة رقم (4): " نعمل جميعًا وكأننا فردًا واحدًا في القسم." في المرتبة الأخيرة، حيث كانت نتيجة المتوسّط الحسابي 3.38، وبمعدّل 80.9%.

الجدول رقم 5: المتوسّط الحسابيّ، والانحراف المعياريّ، وتوجّه عبارات المحور الثّالث

#	عبارات المحور الثّالث	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	درجة الاجابة
1	يسعى المصرف الى وضع الية للتواصل الفعال فيما بيننا.	3.78	1.04	موافق
2	كل موظف يعمل في المكان المناسب له بحسب مهاراته وقدراته.	3.80	1.19	موافق
3	الباب لدى الادارة العليا دائمًا مفتوح لتلقي الشكاوى والعمل على حل المشاكل للحيل دون تكرارها.	3.45	1.06	موافق
4	نعمل جميعًا وكأننا فردًا واحدًا في القسم.	3.38	1.08	موافق بشدة
5	نسعى جميعًا الى نجاح الخطة التي يضعها المصرف.	4.50	1.21	موافق بشدة

6	دائمًا الاجتماعات تكون بآلية العصف الذهني لنستمع الى أفكار بعضنا البعض بوضوح تام.	3.88	1.14	موافق
مجموع المحور الثّالث		3.79	1.12	موافق

لقد تمحور المحور الثّالث حول الدور الذي يؤديه العمل بروح الفريق في خلق الميزة التنافسية، وقد بلغ المعدل العام للمتوسط الحسابي (3.79) بدرجة متوسطة. علمًا أنّه يسهم العمل بـروح الفريق والعمل الجماعي تحت قياده قائد ذو خبره في نفس مجال العمل في زيادة فرص تبادل المعلومات والخبرات بين اعضاء فريق العمل كذلك زياده معدل صقل المهارات المختلفة وارتفاع مستوى القدرات لكل اعضاء فريق العمل بالإضافة الى تواجد روح العمل الجماعي وحب مكان ومجال العمل مما ينعكس ايجابيا على سير العمل في مراحله المختلفة وكذلك على جوده العمل نفسه وبالتالي تزداد الانتاجية من هذا العمل وترتفع جودته.

– المحور الرّابع: الدور الذي يؤديه اتباع السياسة التحفيزية في خلق الميزة التنافسيّة

من خلال هذا المحور سنقوم بدراسة العلاقة بين اتباع السياسة التحفيزية في المنظمات ودورها في خلق الميّزة التنافسيّة. ولا سيما "انّ التحفيز من بين أسباب زيادة الحماس لدى الموظف، فهو ذاك المحرك الذي يعمل على تفعيل القدرات الكامنة لديه ويجعله في كامل طاقته ووعيه وانشراح نفسه للعمل، حيث يعد التحفيز من أهم العوامل المؤثرة في تطوير العمل والارتقاء به وتحقيق زيادة ملحوظة في الإنتاج، نظراً لأنه يعطي الموظف قوة إلى قوته وينمي الرغبة لديه في بذل مجهود أعلى من مجهوده الطبيعي، فالموظف يتصف بالإحساس والشعور بالتقدير والمكافأة والتحفيز وتشكل له هذه الأمور دافعاً قوياً لزيادة حماسه، حيث يوقظ التحفيزُ الحماسَ والرغبةَ في العمل لدى الموظف مما ينعكس إيجاباً على العمل وزيادة الإنتاجية، كما أنه يضمن مواصلة العطاء وتطور المستوى ورفع الكفاءة والشعور بالاطمئنان النفسي وإحداث نوع من التوازن بين رضا الموظف عن نفسه"، ولذا فإن التحفيز هو فرصة المؤسسات لتحقيق تميزها وتطورها. وسوف نقوم بدراسة هذا المتغير في المصارف التي شملتها العينّة من خلال الجدول الاتي:

الجدول رقم 6: توزّع عبارات المحور الرّابع حسب التّكرارات والنّسب المئويّة

#	عبارات المحور الرّابع		غير موافق بشدّة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدّة	المجموع	معدّل العبارة
1	يحرص المصرف على مشاركتنا في اتخاذ القرارات..	التكرار	16	15	8	39	46	124	%81.2
		النّسبة	%13	%12	%6	%31	%37	%100	
2	تقوم الادارة بتقييم الأداء مرة كل 6 أشهر حيث يتم مكافأة البعض ولفت انتباه البعض كل بحسب ما قدم خلال 6 أشهر.	التكرار	12	14	11	42	45	124	%84.6
		النّسبة	%10	%11	%9	%34	%36	%100	

3	يسعى المصرف الى تقديم الحوافز المادية للموظف الكفوء.	التّكرار	8	16	12	48	40	124	%85.3
		النّسبة	%6	%13	%10	%39	%32	%100	
4	ينوه المصرف بالموظف الكفوء وهذا نوع من التحفيز المعنوي.	التّكرار	0	9	14	48	53	124	%83.6
		النّسبة	%0	%7	%11	%39	%43	%100	
5	نحتفل والادارة دائمًا بنجاح تقديم الخدمات الجديدة.	التّكرار	0	5	9	46	64	124	%86.9
		النّسبة	%0	%4	%7	%37	%52	%100	
6	تقيم الادارة دائمًا احتفالات تجمع فيها ما بين الموظفين بهدف زيادة التواصل فيما بيننا.	التّكرار	0	6	14	59	45	124	%84.9
		النّسبة	%0	%5	%11	%48	%36	%100	
مجموع المحور الرّابع		التّكرار	36	65	68	282	293	744	%85.4
		النّسبة	%4	%8	%9	%38	%39	100 %	

تشير النّتائج الواردة في الجداول أعلاه إلى التالي:

- جاءت نتيجة المحور الرّابع على الشّكل التالّي: 39% لإجابة "موافق بشدّة"، 38% لإجابة "موافق"، 9%لإجابة "محايد"، و8% لإجابة "غير موافق"، و4 % لإجابة "غير موافق بشدة". بمعدل مئوي 85.4 % لكامل أسئلة المحور.
- حلّت العبارة رقم (5): "نحتفل والادارة دائمًا بنجاح تقديم الخدمات الجديدة.." في المرتبة الأولى، حيث كانت نتيجة المتوسّط الحسابي 4.56، وبمعدل 86.9%.
- حلّت العبارة رقم (1): " يحرص المصرف على مشاركتنا في اتخاذ القرارات." في المرتبة الأخيرة، حيث كانت نتيجة المتوسّط الحسابي 3.42، وبمعدّل 81.2%.

الجدول رقم 7: المتوسّط الحسابيّ، والانحراف المعياريّ، وتوجّه عبارات المحور الرّابع

#	عبارات المحور الرّابع	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	درجة الاجابة
1	يحرص المصرف على مشاركتنا في اتخاذ القرارات.	3.42	1.11	موافق
2	تقوم الادارة بتقييم الأداء مرة كل 6 أشهر حيث يتم مكافأة البعض ولفت انتباه البعض كل بحسب ما قدم خلال 6 أشهر.	3.79	1.08	موافق

3	يسعى المصرف الى تقديم الحوافز المادية للموظف الكفوء.	3.88	1.21	موافق
4	ينوه المصرف بالموظف الكفوء وهذا نوع من التحفيز المعنوي.	3.87	1.09	موافق
5	نحتفل والادارة دائمًا بنجاح تقديم الخدمات الجديدة.	4.56	1.14	موافق بشدة
6	تقيم الادارة دائمًا احتفالات تجمع فيها ما بين الموظفين بهدف زيادة التواصل فيما بيننا.	3.62	1.06	موافق
	مجموع المحور الرّابع	3.85	1.11	موافق

لقد تمحور المحور الرّابع حول الدور الذي يؤديه العمل بإتباع السياسة التحفيزية في خلق الميزة التنافسية، وقد بلغ المعدل العام للمتوسط الحسابي (3.85) بدرجة متوسطة. و"يُعتبر التحفيز العامل الأساسي الذي يُحرك الشخص من أجل الاستجابة، والقيام بسلوك مُحدد من أجل تحقيق هدف مُعين، ومُساعدة المؤسسة على إنجاز أمر مُعين، وهو يختلف عن الدوافع التي تُعرف بالرغبات، والحاجات التي تُوجه السلوك الإنساني اتجاه أهداف مُحددة، فالدافع للعمل شيء ينبع من نفس الفرد، ويُثير الرغبة بداخله في العمل، أيّ هو قوّة داخلية تدفع الإنسان للبحث عن شيء مُعيّن الأمر الذي يؤدّي إلى توجيه سلوكه، وتصرّفاته اتجاه ذاك الشيء، أمّا الحافز على العمل فهو شيء خارجي يوجد في المجتمع، أو البيئة المحيطة بالشخص يجذب الفرد عليه باعتباره طريقة لإشباع حاجاته التي يشعر" بها.

– نتائج البحث

وعلى ضوء نتائج البحث بشكل عام ونتائج الدراسة المسحية بشكل خاص وبالرغم من العقبات التي واجهت الباحث لا سيما في الحصول على اجابات المفحوصين الذين شملتهم العينة حيث واجه الباحث صعوبة كبيرة في حصوله على موافقة المصارف لتوزيع الاستبيان، ولكن بالرغم من ذلك كله يمكن القول ان النتائج على درجة من الاهمية اذا تم دراستها من قبل المعنيين وتم اتخاذ المناسب بشأنها، ويمكن استخلاص ما يلي:

- أن المصارف العراقيّة لا تزال تستقطب اصحاب الخبرات والمؤهلات والمهارات العالية، وهذا يثبت ان هذا القطاع يسعى دائماً الى تعزيز نوعية الكوادر العليا والمتوسطة
- أن القطاع المصرفي هو من القطاعات الناجحة في دولة العراق، وما زال في حالة توسع لشبكة الفروع، ومازال في حالة تطوير لأنظمة ووسائل الدفع لديه، فلمسنا لديه تألقه في الابتكارات التقنية واستخدام أحدث التقنيات لإثراء منتجاته وخدماته.
- يسعى القطاع المصرفي دائماً الى تعزيز كفاءة العاملين لديه، ولقد لمسنا ذلك من سياسة الادارات لدى المصارف حيث تعمل بجدية على تعزيز كفاءة موظفيها بمختلف مستوياتهم الادارية عبر اطلاعهم على أبرز التطورات المصرفية وتدريبهم عليها من خلال الدورات التدريبية التي تقيمها من كل عام.

- أن التدريب ادارة فعالة لنقل المعارف والخبرات وخاصة اذا كانت هذه المعارف والخبرات جديدة بالنسبة للمجموعة المتدربة.

- التوصيّات

إن الرهان والامل على القطاع المصرفي ان يبقى محافظاً على ما وصل اليه، وان يطمح لمزيد من التقدم والازدهار، من هنا نأمل من القطاع المصرفي ان يبعد شبح المحسوبية والوساطة عن ملئ الشواغر الوظيفية لديه، وان يبقى مهتم بمسيرة التقدم الوظيفي التي يتبعها، ولا سيما أن:

- على الموظف الاهتمام والحرص على اجراء الدورات التدريبية، سواء كانت المؤسسّة تقوم بالبرامج التدريبية أو هو من سيقوم بها بالالتحاق بالمعاهد او المؤسسّات التي تنظم هكذا دورات تدريبية، لان المنظمات الحديثة تحرص على مواكبة كل تغيير في المجالات التكنولوجية والادارية، والفرد الذي يطمح بالعمل في هكذا مؤسسّة يجب ان يكون مطور وقادر على استيعاب التغييرات الحاصلة.

- يجب ألا يتخاذل الموظف عن اقامة الدورات التدريبية، ويعتبرها تقتصر على موظف دون اخر أو وظيفة دون اخرى، فالموظف الجديد يحتاج اليه لضمان اتقانه للوظيفة الجديدة المكلف بها، ويحتاجه الموظف القديم لزيادة مهاراته وادارة عمله بشكل أفضل.

- على الموظف الطموح ان يعلم بأن التدريب يساعد على اتخاذ القرارات الاحسن، كما يزيد من قابليته ومهارته في حل المشاكل التي يواجهها، ويساعده على التغلب على القلق والتوتر من خوفه من ان يفقد عمله، ويساعده على تحقيق هدفه.

- على الموظف او الطالب للوظيفة ان لا يضع نصب عينه ان المحسوبية والوساطة هي من ستوصله الى ما يطمح له او يهدف اليه، فالوساطة والمحسوبية توصل الفرد بطريقة أسهل في البداية، ولكن مع الوقت ومع اعتماده على هذه الوساطة سيلاحظ الفرق بينه وبين من هم اصحاب خبرات وكفاءة، وبالتالي ستلاحظ المؤسسّة التي يعمل بها مدى فشله مقارنة مع زملائه الاكفاء.

- كلما أحسنت المنظمة استثمار مواردها البشرية التي تتحكم في بقية الموارد الأخرى، اصبحت أكثر قدرة على تحقيق أهدافها وبكفاءة أعلى، فحتى المنظمات التي لديها موارد متطورة في التكنولوجيا والمعلومات ورأس المال لا يمكن ان تديرها بكفاءة مالم يكن لديها موارد بشرية يتم اختيارها وتنميتها وتقييمها ومكافأتها بشكل جيد.

- يجب على المنظمات أن تعطي قسم الموارد البشرية اهتماماً خاصاً، وأن تنتقي الفريق العامل في هذا القسم بعناية ودراية وأن يكونوا من اصحاب التخصص، لان لهذا القسم تأثير على المنظمة بأكملها ولا سيما ان ادارة الموارد البشرية يفترض ان تحتل موقعاً استراتجياً في الهيكل التنظيمي للمنظمة، وأنه ينبغي ان تتوفر لدى قيادتها الخصائص والمواصفات التالية:

أ- معرفة جيدة بطبيعة العمل وجوانبه العملية والنظرية.

ب- المام شامل بطبيعة المنظمة واهدافها والظروف التي تعمل فيها.

ت- المام بطرق العمل الفنية ومقاييس اداء الانتاجية.

ث- الاطلاع والفهم على القوانين والانظمة الحكومية ذات العلاقة.

ج- تكوين العلاقات مع الاطراف المختلفة، والقدرة على الاتصال بأشكال مختلفة، ومعرفة جيدة بالتقنيات الجديدة.

- على المنظمة أن تعرف ان اللعبة الوحيدة الان هي لعبة الافراد، فإذا تمكنت من الحصول على الشخص المناسب في المكان المناسب بعيداً عن المحسوبيات والوساطة، فلن تكون لديها مشكلة في تحقيق ما رسمته من اهداف، اما اذا فشلت في ذلك فالفشل هو ما ينتظرها.

- على المنظمة أن تهتم بالموظف لديها من خلال تأهيله وتدريبها، وتحفيزه لتحقق في آن واحد ما تطمحه اليه من هذا الفرد، وان تحقق للفرد ما يطمح هو إليه أيضاً.

- إن الادارة الجيدة والاهتمام بالتطوير الوظيفي واتاحة الفرصة للتقدم ستقود إلى قوة بشرية منتجة وراضية، لأنه كلما أدرك الموظفون قوة العلاقة بين مهاراتهم وقدراتهم وبين الفرص المتاحة امامهم للتقدم الوظيفي كلما زاد اخلاصهم للقطاع المصرفي، وانخفض معدل دوران العمل ومعدلات التغيب، وهذا سينعكس في النهاية على دافعية الأفراد وعطائهم في العمل.

- زيادة اهتمام الإدارات في المصارف بأنواع الإبداع التقني كونهُ من الأدوات الأساسية التي تُساعدها في تَقديم مُنتجات جديدة وتحسين المُنتجات القائمة، فضلاً عن تصميم العمليات الجديدة وتحسين عمليات موجودة حتى تَتمكن من التَكيف مع مُخرجات الَتطور التقاني وظروف المُنافسة الحادة بالأسواق.

- على إدارات المصارف زيادة الاهتمام بِمفهوم وأنواع الإبداع التقني فضلاً عن مَفهوم وأبعاد الميزة التنافسية لِما ذلك من إسهام وتَعزيز لبقاء ونمو المصرف في أسواق المُنافسة الشديدة.

- تَعميق الوعي لدى المُدراء والعاملين في المصارف حول العلاقة (علاقات الارتباط والتأثير). بين أنواع الإبداع التقني وأبعاد الميزة التنافسية.

- تَرصين جَوانب القوة في المصارف فيما يتعلق بأنواع الإبداع التقني والعمل على توفير جميع المُتطلبات اللازمة لتحقيق الإبداع التقني في مجالي المُنتج والعملية الإنتاجية.

- ضرورة زيادة اهتمام إدارات المصارف بأبعاد الميزة التنافسية والعمل على تحقيقها بِكفاءة من اجل تَحقيق التَفوق على مُنافسيها في أسواق المُنافسة.

- التأكيد على إدارات المصارف على تحديد ودراسة علاقة الارتباط والتأثير بصورة مُستمرة بين أنواع الإبداع التقني وأبعاد الميزة التنافسية بِهدف تَحسين وتطوير مُنتجاتها لتلبية مُتطلبات الزبائن المُتجددة باستمرار.

- زيادة اهتمام إدارات المصارف بأقسام البحث والتطوير وإعطاءها الأهمية المُناسبة من اجل تَقديم مُنتجات جديدة وتَحسين المنتجات الموجودة (الحالية) لكي تتلاءم مع مُتطلبات الزبائن.

- تَشجيع إدارات المصارف العاملين لديها في أقسام الإنتاج والتسويق والبحث والتطوير والتصميم وغيرها على تقديم الأفكار المُبدعة في مَجالي إبداع المُنتج وإبداع العملية الإنتاجية.

قائمة البيبليوغرافيا

- Popkova, E. G., & Sergi, B. S. (2020). Human capital and AI in industry 4.0. Convergence and divergence in social entrepreneurship in Russia. *Journal of Intellectual Capital*.
- Abdurakhmanova, G., Shayusupova, N., Irmatova, A., & Rustamov, D. (2020). The role of the digital economy in the development of the human capital market. *Архив научных исследований*, (25).
- Christensen, J., Aarøe, L., Baekgaard, M., Herd, P., & Moynihan, D. P. (2020). Human capital and administrative burden: The role of cognitive resources in citizen-state interactions. *Public Administration Review*, *80*(1), 127-136.
- Yarovaya, L., Mirza, N., Abaidi, J., & Hasnaoui, A. (2021). Human capital efficiency and equity funds' performance during the COVID-19 pandemic. *International Review of Economics & Finance*, *71*, 584-591.
- Ali, B. J., & Anwar, G. (2021). Business strategy: The influence of Strategic Competitiveness on competitive advantage. *International Journal of Electrical, Electronics and Computers*, *6*(2).
- Obeidat, U., Obeidat, B., Alrowwad, A., Alshurideh, M., Masadeh, R., & Abuhashesh, M. (2021). The effect of intellectual capital on competitive advantage: The mediating role of innovation. *Management Science Letters*, *11*(4), 1331-1344.

Sociology of social Movements: Protest Movements in Morocco as a Model

Hajar Elbadaoui

Mohammed V University, Rabat. Morocco
Email : hajarellbadaoui@gmail.com

Received	Accepted	Published
5/10/2022	28/11/2022	31/12/2022

DOI: 10.17613/x6yt-j015

Abstract

Social movements emerged from the injustice that exists in all institutions, especially those that reject human aspirations for justice. These movements always carry a combination of structural issues and personal reasons. In fact, we are trying in this research to open a window on a renewed and transformed world, according to sequential and complex dynamics at the same time. To be clearer, in our article we try to answer the following question: How can members of social movements form an effective communication network with others? The aim of this question is to understand how action moves from the level of communication to the level of application .Our research concludes that social movements are formed when a strong emotional connection occurs between individuals who suffer from bad conditions, and feel humiliated, exploited, and ignored, and these emotions motivate them to turn their anger into action.

Keywords: Social Movement, Protestation, Authority, Collective Identity

المجلد 2 العدد 6، 2022
Vol: 2 / N°: 6 (2022)
ISSN: 2701-9233

سوسيولوجيا الحركات الاجتماعية:
الحركات الاحتجاجية بالمغرب نموذجا

هاجر البدوي
جامعة محمد الخامس، الرباط. المغرب
الايميل: hajarellbadaoui@gmail.com

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/10/5	2022/11/28	2022/12/31

DOI: 10.17613/x6yt-j015

ملخص

انبثقت الحركات الاجتماعية انطلاقا من الظلم الموجود في جميع المؤسسات، خصوصا تلك الرافضة لتطلعات البشر للعدالة. وتحمل هذه الحركات دائما مجموعة من القضايا البنيوية والأسباب الشخصية، وحتى الآن، فإن معرفة جذورها لا تخول لنا الإجابة عن التساؤل حول ولادتها. فهي مصدر التغييرات الاجتماعية، أو لنقل دستور المجتمع. وقد خُصّصت مكتبات بكاملها لتقديم إضاءات وتجذير وتأريخ لظهور الحركات وانتشارها. لذلك لم يكن قصدنا تحديد مفهوم الحركات الاجتماعية؛ ولكن، كان توجّهُنا، هو محاولة طرق باب صغير وفتح نافذة على عالم متجدد ومتحول، وفق ديناميات متسلسلة ومتشعبة في الآن نفسه. وهذا لا يمنعنا من القول بأن هذه الحركات مصنوعة من الأفراد، بحيث لكل فرد دوافعه، مما يجرنا إلى طرح السؤال: كيف لهؤلاء الأفراد القدرة على تشكيل شبكة من خلال التواصل عقليا بأفراد آخرين؟ بحيث تؤدي عملية التواصل هذه، إلى الفعل الجماعي.

نَخْلُصُ في هذا البحث إلى أن نشأة حركة اجتماعية ما يرتبط بشكل حاسم بالنشاط العاطفي للأفراد، فشعور فئة اجتماعية ما بالإهانة والاستغلال والتجاهل و"الحُكْرَة" هو الدافع الرئيسي الذي يُوَلِّدُ لديهم إرادة الفعل الاحتجاجي دون خوف. إن أصول الاحتجاج إذن كما سنثبت ذلك في معرض البحث كامنة في عواطف الأفراد وفي شبكاتهم التواصلية القائمة على الرأسمال العاطفي تحديدا.

الكلمات المفتاحية: الحركة الاجتماعية، الاحتجاج، السلطة، الهوية الجمعية

مقدمة

يستجيب التغير الاجتماعي لتأثير الحركات الاجتماعية باعتبارها أداة مُفعلة له، ومع بروز الاحتجاج الجماعي لبعض الجماعات المعارضة في المنظومة السياسية المعاصرة، تفجر الاهتمام بالنظريات التي ناقشت ونظرت لمسارات الحركات الاجتماعية، حيث تم الوقوف على أن انبثاق الحركات الاجتماعية، يصاحبه في الغالب وجود سلوك جمعي أو جمعوي أولي، يتبنى أساليب جديدة في الفكر والتفكير والعمل الاجتماعي، ويطمح في التأقلم مع التغيرات الاجتماعية، بما يتجاوز الأنماط التقليدية. كما إن هذا السلوك يتصف بالتطور العفوي للمعايير وأشكال التنظيم التي تسعى إلى إعادة تنظيم المجتمع.

شهدت الحركات الاجتماعية بروزا مُلفتا خصوصا في العقود الأخيرة، حيث أصبحت لها أدوار ديناميكية، بالنظر إلى عدم قدرة الأنساق التقليدية، وفشلها في مجابهة التحديات والمخاطر التي تتربص بالأفراد والمجتمعات البشرية؛ كقضايا البيئة، وأخطار الانتشار النووي، ثم أخطار العولمة...إلخ. وهي قضايا من نوع يستعصي مواجهته من طرف الحكومات والجهات المتحكمة، التي تلهث خلف مصالحها، وتضاعف من هيمنتها على الحياة الاجتماعية للأفراد، بواسطة مؤسساتها التجارية والاقتصادية، وأجهزتها البيروقراطية، ونفوذ وسائل الإعلام التابعة لها.

وإذا كانت الحركات الاجتماعية تنظيمات متعددة المصالح والأفراد، فإن التفاعل الذي تبتغيه يكون حسب البنية الاجتماعية والسياسية الموجودة فيها. فلا يمكن الحديث عن حركة اجتماعية دون وجود دولة؛ فانبثاق حركة اجتماعية في بيئة تسيرها الأعراف، وتسود فيها التقاليد، أمر لا يمكن تخيله. فالبناء الاجتماعي يتميز بالعديد من التغيرات، وما قد يقوم به الأفراد من فعل أو نشاط في زمن معين، قد لا يكون مُتاحا في زمن آخر؛ لذلك فتوسع الحركات الاجتماعية في الأقطار والمجتمعات، يحدث تفسيره في التغيرات المجتمعية والفعل الاجتماعي.

إن ظاهرة الاحتجاج الاجتماعي صفة تسم كل النظم السياسية، فهي تأخذ لها مكانا في الأنساق الديمقراطية وغير الديمقراطية، في الأولى عادة ما تسمح بتطوير النظام القائم، وتلفت الانتباه إلى الاختلالات الاجتماعية والتهميش السياسي، وبذلك الدفع إلى تحسين أداء النظام الحاكم، وأحيانا تفرض عليه تجديد نخبه؛ أما في الثانية، فإنها تزيد من حدة أزمات النظام القائم، مادام هذا الأخير عاجز عن الاستجابة لمطالب الجماهير المجتمعية العريضة، خاصة تلك المطالب التي لها علاقة بما هو سياسي، فعدم مواكبة تطور الحركات الاجتماعية وتنوع مطالبها، يجعل النظم غير الديمقراطية لا تستفيد من ديناميات الحركات الاجتماعية وتطورها، وذلك من أجل فتح أفق للتقدم الديمقراطي وتعبيد الطريق للانفتاح السياسي، وبروز مجتمع تشاركي.

لقد ظلت رغبة الإنسان في تبني الفعل الاحتجاجي، ضد اللامساواة، والطبقية، والعبودية، والحرب، وغيرها من مظاهر الظلم الاجتماعي؛ محفزا على الاستمرار، ومحاولة البحث عن وسائل وآليات جديدة، تتيح له استرجاع حقوقه ومواجهة خصومه ولو باستعمال العنف أحيانا.

التطور النظري للحركات الاجتماعية

لعل الوقوف عند السلوك الاجتماعي ومحاولة سبر أغواره، يحتاج من الباحث في السوسيولوجيا إلى استعارة مبضع الجرّاح، وميكروسكوب الفيزيائي، ليتسنى له رصد وفهم خبايا هذا السلوك الإنساني سواء كان فرديا أو جماعيا، ولقد كان من

بين أهم أهداف، ومساعي العلوم الاجتماعية منذ نهاية القرن التاسع عشر، هو محاولة فهم السلوك الاجتماعي وتفسيره؛ وهذا ما خلق نقاشا بين الباحثين حول عقلانية السلوك الجمعي أو لا عقلانيته (Touraine, 1998, p.26). ما قد يدفعنا لطرح السؤال: إلى أي حد يكون الفعل الجماعي الاحتجاجي الذي تترأسه هذه الحركات الاجتماعية فعلا موضوعيا معقلنا؟

للإجابة عن هذا السؤال، نحتاج إلى تقديم لمحة موجزة عن التطور المنهجي، الذي عرفته سوسيولوجيا الحركات الاجتماعية منذ نشأتها؛ بحيث يعد تاريخ الحركة الاجتماعية، في بعدها الاحتجاجي على مستوى الممارسة خصوصا، قديم قدم الإنسان، أما على مستوى التأطير النظري والمفاهيمي، «فيمكن القول إن لورنز فون ستاين، كان أول من استعمل مصطلح الحركة الاجتماعية، كدلالة على أشكال الاحتجاج الهادف إلى التغيير، وذلك انطلاقا من سنة 1842، ثم بعد ذلك جاءت ثورة العبيد بقيادة سبارتاكوس ضد سلطة روما، وما أعقبها من تحولات على مرّ القرون؛ كثورة الفلاحين والعمال والنساء، وأطلِق عليها حركة اجتماعية بهدف التغيير وإعادة البناء. وصولا إلى الثلاث قرون الماضية من التاريخ البشري، والتي تعتبر بحق، من أقوى الفترات التي مهّدت لصياغة المفهوم الجديد للحركات الاجتماعية، وذلك بما عرفته هذه القرون من ثورات مهمة؛ وبالأخص، الثورة الانجليزية سنة 1698 والثورة الأمريكية سنة 1776 والثورة الفرنسية سنة 1789 والثورة البلشفية سنة 1917؛ "وكلها ثورات ساهمت بقدر معين في تثبيت الفعل الاحتجاجي وتطوير أشكاله وممارساته" (العطري، 2012، ص.18).

وبالرغم من أن عناصر الحركات الاجتماعية، قد طرأ عليها ابتكار متواصل وتباين من نظام سياسي إلى آخر، إلا أنها تطورت وانتشرت ككل متواصل. بهذا المعنى «كان للحركة الاجتماعية تاريخ. وتاريخ الحركة الاجتماعية، يميزها عن تاريخ أي أشكال سياسية أخرى، من قبيل الحملات الانتخابية والاحتفالات الوطنية، واستعراضات القوة العسكرية، وتنصيب الموظفين العموميين، والحداد الجماعي». (تلي، ترجمة وهبه، 2005، ص.44) ومن ثم، فإن جل الدراسات تشير إلى أن الحركات الاجتماعية، لا يقصد بها الأفعال أو الأنشطة الجماهيرية العامة، التي نهجتها الشعوب من أجل قضية ما، بغية الوصول إلى هدف محدد.

ووفقا للقراءات الماركسية، فإن «الحركات الاجتماعية تتضمن صراعا طبقيا من أجل التغيير» (Marx, 1984, p.8)، في حين ترى فيها بعض القراءات الرأسمالية خصما؛ يتوجب الاحتراز أو الاحتياط منه، وحتى القضاء عليه. وهذا ما قد جعل تشارلز تلي يعتبر «أن بناء حركة اجتماعية قوية، ومناصرة للديمقراطية، يظل دوما مهمة المجتمع المدني؛ الذي يعمل في ظل بيئة سياسية قمعية» (تلي، ترجمة وهبه، 2005، ص.33).

وهذه القراءات ظلت حتى حدود السبعينات هي المسيطرة، و «لا نستطيع إلغاء فكرة الصراع كمبدأ أساسي، وبُعد من أبعاد الحركات الاجتماعية الاحتجاجية، القائم على رفض الوضع القائم والمطالبة بتغييره» (العطري، 2012، ص.21). وفي هذا السياق، تبرز أمامنا أولى المقاربات التي ظهرت في أواخر القرن التاسع عشر، وهي مقاربة رأت بأن الفعل الجمعي؛ باعتباره حركة للحشود تُدرس من منظور علم النفس الاجتماعي. ويمكن الإشارة هنا، إلى النتائج الأولية التي قدمها علم الإجرام بهذا الخصوص، وهو الذي انشغل باحثوه بـ"ظاهرة الجماهير المجرمة"، التي تمارس هذه الأفعال الاحتجاجية، من الفوضويين إلى الاشتراكيين، وبالطبع العمال، وهم في حالة الإضراب عن العمل أو التجمعات الحاصلة في الشوارع.

وبما أننا نناقش مفهوم الحشود في ارتباطه بمفهوم الحركات الاجتماعية أو الاحتجاجية؛ لابد من الإشارة لرائد هذا الاتجاه، الباحث غوستاف لوبون، الذي يشير إلى أن الفرد ما إن ينخرط داخل أي فعل جماعي يضم حشدا جماهيريا؛ حتى

يتغير وينصهر. وهذا ما يفسره قوله: «أيا تكن نوعية الأفراد الذين يشكلون ويؤثثون هذا الفعل الجمعي "الجماهير"، أو أيا يكن نمط حياتهم متشابها أو مختلفا، واهتماماتهم ومزاجهم أو ذكائهم أيضًا، فمجرد تحولهم إلى جمهور، يزودهم ذلك بنوع من الروح الجماعية؛ تجعلهم يحسون ويفكرون ويتحركون بطريقة مختلفة تماما، عن الطريقة التي كان سيحسّ أو يفكّر أو يتحرك بها كل فرد منهم لو كان معزولا، ولا تنبثق بعض الأفكار والعواطف ولا تتحول إلى فعل، إلا لدى الأفراد المنضوين والمنتمين إلى صفوف الجماهير» (Le Bon, 1986, p.23). إن العدوى ظاهرة يسهل ملاحظتها؛ فأيّ حشد وأيّ شعور وأيّ عمل، فهو معدٍ، لدرجة أن الفرد يضحي بسهولة بمصلحته الشخصية من أجل المصلحة الجماعية. وهذه مهارة مخالفة لطبيعته، ويصبح الإنسان قادرًا عليها فقط عندما يكون جزءًا من حشد ما.

وهكذا، بمجرد تحول الأفراد المختلفين في كل شيء إلى جمهور، تنبثق روح جماعية تجعلهم يحسون ويفكرون ويتصرفون بطريقة جماعية. وفي حالة الذوبان هذه، تتلاشى الشخصية الواعية، وتهيمن الشخصية اللاواعية، ويسير الجميع على نفس الخط؛ وذلك جرّاء التحريض وعدوى العواطف والأفكار والميل إلى تحويل الأفكار المحرض عليها إلى ممارسة وفعل مباشرين. لذلك، لا يعود الفرد هو نفسه، وإنما يصبح عبارة عن إنسان آلي فاقد للإرادة. وبذلك يتيح الفعل الجماعي للمنخرطين داخله، قوة وإرادة داخلية إضافيتين، وهذا فقط، لأنهم ضمن هذا الحشد، فالفرد كما ذكر لوبون، يذوب وينصهر داخل الجمهور؛ وكأنه لا يصبح مسؤولا عن أفعاله. «فالحشد مُسيّر تقريبا من قِبل اللاوعي، والفرد وسط الحشد يقترب من الكائنات البدائية» (Le Bon, 1986, p.23).

وبما أننا بصدد إبراز التطور المنهجي، والنظري لسوسيولوجيا الحركات الاجتماعية، سنعمل على الإشارة لأبرز النظريات، التي استهدفت الاشتغال على هذه الحركات. وعلى رأس هذه النظريات نجد **نظرية السلوك الجمعي**؛ والتي تأثرت بشكل كبير بمدرسة شيكاغو، هذه الأخيرة ستعمل على النظرة الموروثة عن سيكولوجيا الحشود عبر مراحل؛ إذ في فترة ما بين الحربين العالميتين، سيساهم كل من روبرت إزرا بارك Robert E.Park وهربرت بلومر Herber Blumer في دمج دراسة الحشود ضمن دراسة السلوك الجمعي Collective Behavior؛ الذي أدخِل في خانة الموضوعات المشروعة لحقل البحث السوسيولوجي، إذ «لم تعد الاحتجاجات بمنزلة حالات اجتماعية مرضية، بل أصبحت تتمتع بعقلانية خاصة» (Neveu, 2011, p.39)؛ كما عُوّض مبدأ مسلكيات الحشود القائم على منطق العدوى، بمبدأ توجه الأفراد نحو أهداف مشتركة. وقد اعتمد أعلام مدرسة شيكاغو وطلبتهم، منهجية تنطلق من الفرد بصفته فاعلا اجتماعيا. لأن فهم التفسيرات الجماعية لكل سلوك، لا يمكن أن يتم إلا بالنظر إليها من زاوية الفاعل.

وفي الستينيات من القرن الماضي، لاحت مرحلة جديدة في تحليل السلوك الجمعي المميز للحركات الاجتماعية، أو ما يسمى **بنظرية تعبئة الموارد أو نظرية الحرمان النسبي**. حيث يؤكد أصحاب هذه النظرية، أن الحركات الاجتماعية هي استجابات منطقية لإمكانيات وقعت حديثا في المجتمع، وبناء عليه، لا ينبغي اعتبارها مؤشرات للاختلال الاجتماعي؛ بل هي مظهر من مظاهر الفاعلية الاجتماعية، ومكون بنيوي من مكونات السياسة. فهذه النظرية تولي الاهتمام أكثر للعلائق القائمة بين هذه الحركات، والقضايا السياسية المثارة في النسيج المجتمعي، لاكتشاف حقل التأثير والتأثر بين الاحتجاجي والسياسي. وقد ظهرت الإرهاصات الأولى لهذه النظرية في أمريكا، في سياق البحث عن إطار تحليلي للحركات الاجتماعية، خصوصاً مع تنامي الحركات النسائية، وحركات السود والمدافعين عن البيئة. حيث «تناول بعض الدارسين مشكلة تفسير الثورات أو التمردات،

بالتركيز على مفهوم الحرمان النسبي، كما هو الشأن بالنسبة إلى نظريات الثورات لدى جيمس دايفيز» (Le Saout, 1999). وإذا كان هذا الأخير، يحاول تفسير حدوث الثورات بالزيادة الفجائية، للفرق الموجود بين انتظارات الناس المحفزة بالتقدم الاقتصادي، والتقلص المباغت للإشباعات المتحققة جراء تحول الظرفية الاقتصادية، (مثل تباطؤ النمو الاقتصادي أو تراجعه) أو السياسية (مثل القمع الشرس). فإن «تيدغور يبرز أن الحرمان النسبي، الناجم عن الفرق بين تطلُعات الفاعلين وواقعهم المعيش، هو الذي يؤدي إلى ظهور حركات اجتماعية. لكن ذلك لا يعني وجود علاقة ميكانيكية بين الحرمان والاحتجاج؛ إذ من المعروف أن أي حركة اجتماعية، تقتضي إنتاج خطاب وتحديد مسؤوليات، إضافة إلى العمل على بث المعنى في مفاصل العلاقات الاجتماعية المعيشة» (Neveu, 2011, p.41).

«هناك مسافة كبرى تفصل الحرمان النسبي، باعتباره فرقا بين التطلعات والموارد عن الفعل الجمعي، لذلك، ولكي نفهم الفعل الجمعي الناجم عن الحرمان ونفسره؛ حريّ بنا دعم نظرية الحرمان النسبي بتفسيرات ونظريات إضافية أخرى» (Dubet, 2017). «في 1962 كتب Smelser أنه من أجل تطور الفعل الجماعي، لا يجب فقط أن يكون هناك ضغط أو تطور بنيوي أو هيكلي، لكنه أيضا يمنح معنى لتأهيل هذا التوتر، مما يؤدي إلى تعيين مسؤولين، واقتراح وجهات نظر لحل النزاعات والصراعات. وفي 1969 بين Turner أن ظهور حركة دالة، يتطلب مراجعة كيفية رؤية أفراد يقدرون شروط معيشتهم؛ أي الانتقال من مرحلة التنازل والاستسلام إلى مرحلة تقرير اللاعدالة» (Fillieule & Bourneau, 1993, p.39). في إطار هذا السياق الاجتماعي السياسي، ساد مفهوم الحركات الاجتماعية الجديدة تدريجيا في العلوم الاجتماعية عند الغرب في الستينيات. وقد عرفت سوسيولوجيا الحراك، «انطلاقا من السبعينات تغيرا ملحوظا في البراديغم خارج المحيط الأطلسي، هذه السيطرة أدت إلى تطور تقليد بحثي مستقل في أعقاب أشكال جديدة للاحتجاج، واتخذ عادة اسم **براديغم مماثل أو هوياتي identitaire أو نظرية الحركات الاجتماعية الجديدة**» (Fillieule & Bourneau, 1993, p.39). هاتين المدرستين عرفتا تطورا على نحو مستقل؛ من حيث العوامل المادية "كالاختلاف في استعمال اللغة"، ومن حيث اختلاف الطبيعة الاحتجاجية، أو طبيعة الحركات الاحتجاجية الأوروبية والأمريكية. فحسب نظرية البراديغم الهوياتي، تعد الحركات الاجتماعية ديناميات اجتماعية تقاوم الجمود أو الثبات الاجتماعي؛ فهي أفعال احتجاجية، هدفها التغيير ومقاومة جميع إمكانيات الترسيخ وإعادة إنتاج القائم من الأوضاع، وهو ما يجعل منها ممارسات ضد الهيمنة. فأتباع هذه النظرية يؤكدون أن المجتمعات البشرية سائرة في درب الانتقال من الحالة القديمة للرأسمالية الصناعية إلى مجتمع مرحلة ما بعد التصنيع، القائم على "البرمجة"؛ حيث يهيمن التكنوقراط وتشيع عناصر الهيمنة والتوجيه. وبناء عليه، يلحّ أنصار هذه النظرية على أن المجتمع المُبَرمج والمُسيَّر بواسطة التكنوقراط يبخس دور الطبقة العاملة، ويحدّ من فعاليتها في صناعة التغيير، لهذا ينبغي، وفقا لهذا البراديغم النظري، فهم الحركة الاجتماعية كفعل ضد الهيمنة من أجل تحسين الهوية.

أما نظرية **الحركات الاجتماعية الجديدة** فقد «ظهرت في ثمانينيات القرن الماضي في أوروبا الغربية، بقصد تحليل الأنماط الجديدة للحركات الاجتماعية، مثل حركة مناهضة الحروب، وحركة البيئة وحركة الحقوق المدنية والحركة النسوية، التي امتدّت من الخمسينات حتى وقتنا الحاضر؛ كرد فعل عن التغيرات الاقتصادية والاجتماعية» (Buechler, 1995, p.441) أو "كاستجابة للتحولات في البناء الاقتصادي والسياسي في أوروبا وأمريكا الشمالية بعد الحرب العالمية الثانية (Wienclaw, 2011)". ومثلما ناقش الماركسيون، كون الحركة العمالية كانت استجابة منطقية للرأسمالية الصناعية، فإن منظور «الحركة

الاجتماعية الجديدة يرى أن هذه الأخيرة هي استجابة منطقية لتشكيلة اجتماعية جديدة، تُعرف بالمجتمع ما بعد الصناعي؛ والمُرتكِز على المعلومات وما بعد الحداثي، والرأسمالي المتقدم» (Buechler, 1995, p.443). وفي هذا المجتمع تكون ممارسة القوة متشظية وقوية وموزعة، بمعنى أن «المؤسسات السياسية والاقتصادية، لم تعد هي المراكز الوحيدة للهيمنة. وتمثل الحركات الاجتماعية أدوات ووسائل للتغير الاجتماعي والاقتصاد» (Taylor & Whittier, 1995, p.163).

يرى الاتجاه الماركسي في هذا الصدد، أن الحركات الاجتماعية ليست إلا نتيجة للظروف الاقتصادية والاجتماعية القاسية، والتي تدفع طبقة معينة لتوحيد صفوفها، من أجل تحسين ظروفها وتحقيق التقدم؛ إنه «صراع المصالح المادية لتغيير القاعدة الاقتصادية، والبناء الفوقي الذي يقوم عليها كإعلان لبناء نظام جديد للسلطة، وهذا ما يجعلهم يقيمون أفعالهم ومصالحهم ومعتقداتهم، بالنظر إلى عواقبها على مصالحهم الشخصية المرتبطة أساسا بمصالحهم الطبقية. والحركات الاجتماعية الجديدة هي مجموعة مترابطة على نحو غير وثيق، أو غير محكم من الأفعال الجمعية، حلّت محل الحركة الاجتماعية التقليدية لثورة البروليتاريا» (Boudon, 2003, p.24). وقد ابتعدت نظرية الحركات الاجتماعية الجديدة عن الأطر الماركسية، بهدف فهم كثرة الحركات الاجتماعية المتنوعة، التي ظهرت في الستينات والسبعينات، «ولم تكن منظمة ظاهريا حول الطبقة الاجتماعية. وذلك بعد أن اقتربت حركة الطبقة العاملة من نهايتها كحركة اجتماعية» (Wienclaw & Howson, 2009, p.40) وعلى النقيض من حركة الطبقة العاملة القديمة، «انتظمت الحركة الاجتماعية الجديدة حول العرق، الشباب، والحياة الجنسانية sexuality، والثقافات المضادة والنزعة البيئية، نزعة السلام ومناهضة العنف والحروب pacifisme وحقوق الانسان» (Buechler, 1995). وبالرغم من أن منظور الحركة الاجتماعية الجديدة يعترف بالحركات الاجتماعية، بوصفها صورا من الفعل الجمعي مندمجة في الاحتجاج السياسي والاجتماعي، فانه «يؤكد أن مثل هذه الحركات تنخرط في صراعات على المعنى، ووسائل الإنتاج الثقافي» (Wienclaw & Howson, 2009).

ويُحاجّ البعض بأن الحركات الاجتماعية الجديدة نتاج لعصر ما بعد المادية، وأن «مطالب الحركة الاجتماعية الجديدة قد مالت بعيدا عن القضايا الأداتية الخاصة بالتصنيع، إلى قضايا نوعية الحياة الخاصة» (Pichardo, 1997, p.412). وقد ظهرت في مجال الحياة اليومية لا في مجال الإنتاج، و«تتميز هذه الحركات باهتمامها بالهوية الشخصية، بدرجة أكبر من الاهتمام بإعادة توزيع الثروة أو القوة» (Ron, 2015, p.579)؛ وتتميز الحركات الاجتماعية الجديدة بأيديولوجيا، وبناء، واستراتيجيات، أهداف وتكتيكات، وعضوية مختلفة ومتمايزة عن الحركات الاجتماعية التقليدية. وتتضح سمات الحركات الاجتماعية الجديدة، وتبرز، عند مقارنتها بسمات الحركات الاجتماعية القديمة. ويتمثل العامل الرئيس المميز للحركات الاجتماعية الجديدة في وجهة نظرها الأيديولوجية. ومن هذا التمايز والاختلاف تنحدر جميع الاختلافات الأخرى. ويقرّ نموذج الحركة الاجتماعية الجديدة، أن «الحركات الاجتماعية المعاصرة لا تتمركز حول الطبقة الاجتماعية، ولا تنشغل بإعادة التوزيع الاقتصادي» (Bruce & Yearley, 2006, p.213). وبدلا من ذلك، تؤكد الحركات الاجتماعية الجديدة نمط الحياة، و«تشكّل أبنية الديمقراطيات التمثيلية؛ التي تقيد إمكانية وصول المواطن إلى الحكومة ومشاركته فيها» (Pichardo, 1997, p.414).

وفيما يتعلق بأهدافها، تميل الحركات الاجتماعية الجديدة إلى تغيير القيم الاجتماعية والثقافية، خاصة تلك المتعلقة بالاستقلال الفردي، وذلك بدرجة أكبر من ميلها إلى تغيير الأبنية الاجتماعية ككل، وتتأسس الحركات السياسية التقليدية في الطبقة الاجتماعية، أما الحركات الاجتماعية الجديدة فتتأسس في جماعات أخرى مثل النساء أو الشباب. ومن القضايا التي

تهتم بها هذه النظرية: الأساس الاجتماعي الفضفاض للحركات الاجتماعية الجديدة؛ إذ «ترتكز الحركات الاجتماعية القديمة أو التقليدية، مثل حركة الفلاحين والعمال، على أساس الطبقة العاملة، وقد اتسمت بالتجانس النسبي، والارتباط بأقاليم ومواقع اجتماعية معينة» (Neveu, 2019, p.5). على النقيض، تُعرّف الحركات الاجتماعية الجديدة وتتحدد غالبا، باعتبارها طبقة وسطى أو على وجه التحديد؛ طبقة وسطى جديدة. وبصورة بديلة «قد تكون الحركات الاجتماعية الجديدة متجذرة في هويات اجتماعية أخرى تتجاوز الفئات الطبقية مثل العرق، الجيل، النوع أو الحياة الجنسية» (Buechler, 1995) وتتسم الحركات الاجتماعية الجديدة بجمهور غير متجانس، ومترابط بصورة فضفاضة، ويسهل أن يتمدد خارج الحدود القومية.

وتجدر الإشارة إلى أن الحركة الاجتماعية القديمة، كانت تضم أشخاصا من طبقات اجتماعية متعددة، وتجاهد من أجل تطبيق رؤية أيديولوجية شاملة، تدعو إلى تغيير واسع في جميع نواحي حياة المجتمع، اقتصاده ونظامه السياسي وثقافته، بل وأنماط وسلوك أفراده، وهي لا تتوانى عن استخدام جميع سبل العمل الجماعي للوصول إلى غاياتها، تنخرط في العمل الاجتماعي، وتتحرك في إطار التنظيمات الجماهيرية، من نقابات واتحادات طلابية، وتنسيقيات كالأساتذة المتدربين أو المتعاقدين أو حتى العاطلين عن العمل، وقد تلجأ إلى الميديا وشبكات التواصل الاجتماعي، والصالونات الأسرية وحتى جلسات الأقران في المقاهي لكسب الأنصار. وتخوض الانتخابات، وتقيّم الأحزاب السياسية استعدادا لتولي سلطة الحكم. أما الحركات الاجتماعية الجديدة، فتقتصر عضويتها -في الغالب-على أشخاص ينتمون إلى طبقة اجتماعية واحدة هي -في العادة- الطبقة الوسطى الجديدة. ولا تسترشد هذه الحركات برؤية أيديولوجية محددة، وإن كانت أفكارها أقرب إلى الليبرالي والاشتراكي. والأهداف التي تناضل لتحقيقها محدودة، حتى وإن تطلع أفرادها إلى تغيير شامل في المجتمع، فهي تدور حول احترام حقوق الإنسان، أو النهوض بأوضاع المرأة، أو حماية المستهلكين، أو وقف التسلح. وفي حالة المغرب فإن نماذج هذه الحركات؛ تتمثل بصفة أولى في حركة شباب العشرين من فبراير؛ وتميل هذه الحركات الاجتماعية الجديدة إلى العمل المباشر بتنظيم الاحتجاجات الجماعية الجديدة مثل الإضرابات، المسيرات، الوقفات...

وبالتالي فإن الحركة تعرّف عموما كشكل للفعل الجماعي المتفق عليه (مُدبّر لسبب ما) وهكذا، فالحركة الاجتماعية التي تستمر وتنجح في فرض نفسها، والتي تشكل مجموعة ضغط على السلطات العامة؛ باعتبارها سلسلة من الأنشطة الاحتجاجية، التي تكون على شكل إضرابات أو وقفات أو مسيرات...هي التي يقودها أشخاص عاديون للتعبير عن مجموعة من المطالب المجتمعية. وهذا ما قد يجعلنا نعتبر الحركات الاجتماعية، صيغة جديدة للمشاركة السياسية مخالفة ورافضة للصيغ التقليدية. فـ**تشارلز تلي** عالم السياسة الأمريكي، في كتابه الحركات الاجتماعية (1768-2004)، من بين الإسهامات العديدة التي قدمها لدراسة الحركات الاجتماعية، هي أنه أمدّ الباحثين في هذا المجال، بتعريف للحركات الاجتماعية يعد الأكثر شيوعا، حيث اعتبر الحركات الاجتماعية «سلسلة مستدامة من التفاعلات بين أصحاب السلطة وأشخاص يضطلعون بالتحدث نيابة عن قاعدة شعبية تفتقد إلى تمثيل رسمي، وذلك في مجرى إذاعة هؤلاء الأشخاص، لمطالب واضحة لإجراء تغيير في توزيع أو ممارسة السلطة، وتدعيم هذه المطالب بمظاهرات عامة من التأييد» (تلي، ترجمة وهبه، 2005، ص.33). من هذا المنطلق، يقدم تشارلز تلي معيارا جديدا في تعريف الحركة الاجتماعية، باعتبارها شركات أو مقاولات، تحمل في جوهرها مواجهة أو صراعا مع السلطات العامة.

كما أدى ضعف العمل النقابي، والتشتت واللاتجانس وتكاثر الصراعات الاجتماعية والحضرية في الغرب، إلى نوع من عدم الارتياح بين السوسيولوجيين، الذين اعتقدوا أن الحركة الاجتماعية الحقيقية الوحيدة كانت مرتبطة بالطبقة العاملة. ويؤكد آلان تورين في هذا الصدد، أن الحركة العمالية هي الوحيدة القادرة على الإجابة على تعريف للحركة الاجتماعية. لقد أعطى لهذا المفهوم معنى أكثر دقة، وهذا لا يعني، أنه قيده بمعنى يُرادِف النزاع الاجتماعي أوالمشروع الثقافي (...) «فالصراع الإحتجاجي ليس في حد ذاته حركة اجتماعية، بل يمكن أن يكون دفاعا نقابيا، إلى حد الضغط السياسي» (Touraine, 2014). في حين أن الحركة الاجتماعية تشير إلى علاقة سلطة، ويظهر هذا داخل المؤسسات والتنظيمات. منذ الستينات لم تشكل أي من هذه الحركات الناشئة، صراعا اجتماعيا مركزيا ودائما. في مجتمعات اليوم، لا تتوافق هذه الصراعات بسهولة مع التحليل الكلاسيكي للصراع الطبقي، «إن الصراعات وتضارب المصالح لا يظهران فقط في المصانع، ولكن في كل مكان يتعهد فيه المجتمع بالتحول، حيث يفرض أسياده مصالحهم» (Touraine, 1998, p.41). وهذا ما قد يجعل الحركات الاجتماعية الجديدة، «تتبرأ من جميع أشكال التنظيم الرسمي والبيروقراطي، وتفضل الأشكال الأكثر مرونة وعفوية» (Fillieule, 1993, p.38). وتميل هذه الحركات، إلى أن «يكون لها مؤيدين بدرجة أكبر من الأعضاء، وتتسم بشبكات منظمة واسعة النطاق» (Flynn, 2009, p.90). ولا تلوذ الحركات الاجتماعية الجديدة بالوسائل السياسية التقليدية الخاصة بالتأثير في الدولة، ولكن تعول على التعبئة؛ «تعبئة الجماهير بقصد تغيير القيم والاتجاهات» (Fillieule, 1993) وتعكس تكتيكات الحركات الاجتماعية الجديدة التوجه الأيديولوجي؛ إذ «يتسق الاعتقاد في الطابع غير التمثيلي للديمقراطيات الحديثة مع التوجه التكتيكي المعادي للمؤسسة anti-institutional. وتفضل الحركات الاجتماعية الجديدة البقاء خارج القنوات السياسية العادية، وتوظف تكتيكات المقاطعة والتعطيل disruptive tactics، وتعبئ الرأي العام لكسب قوة أو نفوذ سياسي. وتميل كذلك إلى استعمال الأشكال الدرامية والمخطط لها سلفا للمظاهرات والمسيرات المفعمة بالتمثيلات الرمزية» (Pichardo, 1997, p.415).

وتؤكد نظرية الحركات الاجتماعية الجديدة، على حد تعبير كانيل، الطابع الثقافي للحركات الجديدة، و«تعتبرها صراعات أو نضالات للسيطرة على تشكيل هويات جمعية جديدة، وإنتاج المعنى» (Wienclaw & Howson, 2011, p.43)؛ ما يعني أن الحركات الاجتماعية الجديدة، «تنصبّ بدرجة أكبر على المعاني الثقافية مقارنة بالحركات الاجتماعية القديمة» (Jasper, 2010, p.70)؛ والهوية من منظور نظرية الحركة الاجتماعية الجديدة، تمثل بؤرة العمل السياسي. ويعد التركيب الاجتماعي لهوية جمعية مستلزما لتحقيق أهداف الحركة الاجتماعية.

نخلص من كل ما سبق، إلى أن نظرية الحركات الاجتماعية الجديدة، التي تركز على الارتباطات بين الحركات الاجتماعية والمعلومات والهوية والبناء، تعيد تعريف وتحديد الكيفية، التي من خلالها تتم دراسة الحركات الاجتماعية المعاصرة وتصورها. بينما يقود التعبئة الاجتماعية فاعلون جدد، فرضوا أنفسهم على المشهد الحضري مثل: الحركات النسائية، علماء البيئة، السكان، الطلاب، دعاة السلاح، المثليون...إلخ. فخصوصية هذه الحركات الاجتماعية الجديدة هي أنها ليست نتاج علاقات الإنتاج الاقتصادية، إنما «يتعلق الأمر بمجال الثقافة والمساواة الاجتماعية والمدنية والقيم. ويبدو أنه يزيح الأشكال التقليدية الكلاسيكية، لإدارة الصراع الاجتماعي والتمثيلية السياسية» (Dubet, 1993, p.61).

الأبعاد الاحتجاجية للحركات الاجتماعية

إن ما عرفته المنطقة العربية من ثورات، يبين أن هناك نوع من التطور والنضج، فيما يخص اعتماد الأفراد طرقا جديدة ومؤثرة، في مواجهة ما يعترضهم من مشكلات. فما حققته الاحتجاجات الاجتماعية في تجارب خارجية خلق قلقلة للبنى التقليدية، ورغبة في دمقرطة الحياة السياسية، والتحرر الاجتماعي والاقتصادي؛ وكذلك فيما مارسته تحركات شعبية داخلية، من ضغوط على السلطات العمومية من أجل الاستجابة لمطالبها المتعددة؛ وهذا ما قد جعل «نموذج الحركات الاجتماعية الجديدة يطرح رؤية محددة تاريخيا للحركات الاجتماعية الجديدة، باعتبارها ترتبط بأشكال جديدة لراديكالية الطبقة الوسطى» (Pichardo, 1997).

«وفي ظل انتشار خطابات منذرة بالنهايات (نهاية التاريخ فوكوياما)، نهاية الإيديولوجيا (دانييل بيل)، نهاية المجتمع (تورين...)، وفي ظل تطور علاقات جديدة بين الفرد والمجتمع، الذي يُترجم من خلال تعزيز مسارات التفردية (individuation) والتفرد(individualisation)؛ لم يعد النقاش حول قضايا التعدد والتنوع والاختلاف، منحصرا في مقارنات بين الثقافات المتباينة للخلفية الكلاسيكية لأطروحات التعددية الثقافية، بقدر ما غدا مركّزاً على استراتيجيات الفاعلين، وعلى المدلولات الجديدة لمفصلة منطقيات الخصوصية والكونية، وتوجهات القيم للمواطنة الجديدة وقواعد تدبير التساكن والتعايش...، من منطلق التداخل الثقافي» (ياقين، 2020، ص.3). هذا ما قد يدفعنا للحديث عن أبعاد الحركة الاحتجاجية، وما ورائيات الفعل الاحتجاجي. على اعتبار أن للثقافة دور في هذه الحركات. مما دفعنا للتساؤل والحديث عن قضايا الهوية والقيم، والتغير الاجتماعي الذي تشهده مجتمعات المنطقة. كما أننا «نجد نظريات الحركة الاجتماعية الجديدة، قد وظفت فكرة الهوية الجمعية لتفسير تشكل الفاعلين الجمعيين» (Goldberg, 2003)؛ ففي كل الأزمنة، هناك دائما حركة اجتماعية، تعكس سيرورة زمانية ومكانية ما، تجمع بين الثابت والمتغير في آن، عبر أجيال وأوضاع دائمة وغير منتهية؛ نكاد نرصدها في الأنواع والاتجاهات المختلفة؛ إذ هي من مكونات الأس المحتمل للفاعلية الاجتماعية، ومن محددات معناها العميق. حركة اجتماعية ببعد احتجاجي تجمع في نظرنا بين السياسي والاجتماعي والثقافي في آن. محاولة صنع فعل جماعي عبر صنع معنى مشترك؛ أو بعبارة أخرى، «الانتقال من مقولة إلى مجموعة. لاسيما عن طريق تفحص الأسس التي تقوم عليها عملية الانتقال. من الفئة على الورق إلى فئة معبئة كما تحدث عن ذلك "بورديو"» (فيليول وآخرون، ترجمة الشافعي، 2017، ص.214).

لم يكن المغرب، بالنظر إلى جغرافيته وتركيبته الاجتماعية، ببعيد عن هذه الفاعلية الاحتجاجية. ويمكن القول، إن الصدفة قد يكون لها دور كبير في صنع تاريخ الأمم والشعوب؛ فقد تطورت حركات الاحتجاج، دون أن يكون ذلك مقصودا. ففي مصر وتونس، لم يكن هدف الدعوة إلى الثورة في الأصل، الإطاحة بنظام حسني مبارك أو نظام زين العابدين بن علي، بل تشير إلى حركات احتجاجية سلمية، وجّهها سوء تدبير وتقدير فاعليتها، بشكل متدرج إلى ثورات قلبت موازين القوى داخل البلدين. لهذا الغرض يركز الباحثون على مركزية الهوية الجمعية بالنسبة للمشاركة في الحركة. وبهذا المعنى كذلك، فإن الحركات الاجتماعية هي بمنزلة تعبير عن حركية المجتمع، وتعكس رغبته في التغيير. ومن نتائج هذه الحركية، حدوث صراعات نسقية، لأن المجتمع هو في حد ذاته نسق فعلي، يعيد إنتاج نفسه ويتحول باستمرار. وفي هذا السياق، «يتعين حسب ألبرتو ميلوشي دراسة الحركات الاجتماعية من خلال الصراعات التي يكون المجتمع مسرحا لها، مع العلم أن المجتمع نفسه يشكل نسقا. إن الصراع الاجتماعي هو النقطة التي يلتقي فيها النظام الاجتماعي والفاعلون الاجتماعيون. كل مجتمع يعرف صراعات وهذه

الصراعات تدور حول قضايا ومشاكل يصعب إيجاد حلول لها ويحدث بسببها انقسام داخل المجتمع» (Melucci, 1995)؛ وقد استعمل "ميلوشي"مصطلح dilemme لنعت هذه المشاكل، أي خيار صعب يشكل معضلة بالنسبة للفرقاء الاجتماعيين. هذه المشاكل المستعصية على الحل، هي التي تولد صراعات وتعارضات قائمة ومستمرة وتميز مجتمعا عن غيره. ما يميز أشكال الصراع حسب "ميلوشي" هو غياب الارتباط الواضح بينها وبين البنية الاجتماعية التي أفرزتها، بحيث لا نستطيع استنباطها من النسق الاجتماعي في حد ذاته. إن الحركات الاجتماعية والفعل الواعي المنظم هو الذي يبرز بوضوح هذه المشاكل المستعصية، ويمكننا من ربطها بالنظام الاجتماعي. إن الصراعات النسقية stémiques conflitssy تتجلى وتعبر عن نفسها في الفعل الجماعي، والفعل الاحتجاجي الذي تمارسه الحركات الاجتماعية. كما إن الهدف من مقاربة العلاقة بين تنظيم المجال وطبيعة العلاقات الاجتماعية، كمدخل لفهم الإشكالية المرتبطة بطبيعة الحركات الاحتجاجية. على أساس عنصرين جوهريين، يتمثلان أولا: في اعتبار تنظيم المجال لا يخضع للصدفة، ويعكس بالضرورة حتميات التنظيم الاجتماعي في مرحلة تاريخية معينة، ويعبر بشكل أو آخر، عن طبيعة النظام الاجتماعي والعلاقة بين مكوناته الطبقية. وثانيا: في أن الحركة الاحتجاجية هي فعل إرادي منظم، تتكون من خلاله هوية اجتماعية؛ بحيث ينبثق عن الشكل الاحتجاجي ضمير "النحن"؛ الذي يكشف عن هوية المحتجين وفعلهم الاحتجاجي. واللذان يتميزان بتنوع روافدهما. هوية ذات أوصاف بنيوية، أو ثقافية أو إيديولوجية وأخرى احتجاجية، إنها هوية متحركة. وبالتالي «تصبح الوحدة نتيجة وليست نقطة بداية» (فيليول وآخرون، ترجمة الشافعي، 2017، ص.214). إن معظم الحركات الاجتماعية التي تقاوم النظام العالمي الجديد، تأسست في نظر "كاستلز" على الهوية، سواء كانت عرقية أو دينية أو تاريخية ثقافية. «إن الهوية كمشروع هي النقيض لهيمنة الشبكات وهي محاولة لمقاومة النظام الرأسمالي العالمي، من خلال زعزعة مؤسساته وأشكاله التنظيمية واستعمال أنساق رمزية وثقافية، لا يستطيع هذا النظام استيعابها واستعمالها» (الدهان، 2011).

عندما نقارن بين طبيعة الحركات الاحتجاجية التي ميّزت زمن الصراع السياسي، حيث غلب على الاحتجاج طابع العفوية والعنف والفوضى، وطابع التنظيم والسلمية، على الرغم من وجود بعض الانزلاقات الأمنية، الذي ارتبط بمجمل الحركات الجماعية بعد زمن الانفتاح السياسي. وهو الانتقال الذي يسمح لنا بالقول «إن الاحتجاج ليس مجرد ردة فعل تستجيب لطبيعة الإنسان البيولوجية، يشبع من خلالها حاجاته الداخلية للتخفيف من الألم أو التعبير عن المتعة أو السخط، وإنما أيضا سلوك اجتماعي يرتبط بشكل وثيق بوعي الانسان وطبيعة التنشئة والثقافة الاجتماعية التي تلقاها.... لكن يصعب أحيانا أن ننكر أن الحركة الاحتجاجية تبقى في الأصل ممارسة مشاغبة وعفوية تنفلت من التنظيم والضبط والتوجيه» (أستاتي، 2019). انطلاقا من هذا القول، نستطيع أن نجيب مبدئيا، عن تساؤلنا الأول المتمثل في: هل الفعل الاحتجاجي للحركات فعل عفوي أم منظم، ثابت أم متغير؟ لنقول إن الفعل الاحتجاجي يحمل ازدواجية؛ العفوية والتنظيم. وثنائية؛ الثابت والمتغير. وقد يتبين هذا جليا بتتبع مسار الاحتجاجات عبر مراحل تاريخية منوعة. كما أن المسألة لا تتعلق هنا بعنصر الديمقراطية؛ ووجودها من عدمها. فالتاريخ السياسي، هو تاريخ السلوكات أو التصرفات والانتماءات السياسية، ثم الثقافات والأفكار السياسية. يقول راوول جيرار Raoul Girardet «يجب إعطاء أهمية لتعاقب الأجيال، كعنصر لتجديد أنماط التفكير وطرق الإحساس»؛ ففي عالم موسوم بالتغير تتألف أنماط تفكير جديدة، وقيم مؤسسة جديدة، بينما تتوارى القيم القديمة، ويكون الصراع الفكري بينهما قويا حول القواعد الفكرية المشكلة لهما، وفي الغالب تكون هذه القواعد تعبيرا عن إيديولوجيات. حيث

يتم إدراك العالم على أنه وحدة بنيوية Structuralunity، وليس تعدادا لأحداث متنوعة، يمكنها أن تبدو مثل بدايات لانهيار العالم (الاجتماعي). إنها أول خطوة، كما يقول "مانهايم"، «للتجرد من الدوغمائية الأنطولوجية، التي تعتبر العالم ثابتا ومستقلا عنا استقلالا كليا ونهائيا» (مانهايم، 1980، ص.200). تجدر الإشارة هنا، إلى أنه «قبل الموجة الأولى من الثورات العربية، كان توظيف سوسيولوجيا الحركات الاجتماعية محدوداً في العلوم الاجتماعية العربية» (نعيمي، 2020، ص.97). أما في «الحقل العلمي الفرنكفوني، المتخصص في دراسة بلدان الضفة الجنوبية للبحر الأبيض المتوسط، فمؤلّف مونية بناني الشرايبي وأوليفي فيليول، الذي أصبح مرجعا لا غنى عنه في هذا الصدد، يُمهّد السبيل لاستعمال مفهوم "الحركات الاجتماعية" في دراسة بلدان هذه المنطقة» (Bennani-Chraïbi & Fillieule, 2003). كما أن المؤلّف نفسه، ينتقد ما تدعيه نظرية "بنية الفرص السياسية" (نعيمي، 2020) من اختلاف أنطولوجي بين الدول الديمقراطية وغير الديمقراطية. براديغم أمريكي ساد كثيراً ضمن أدبيات سوسيولوجيا الحركات الاجتماعية، طالته انتقادات عدة، بسبب ربطه الميكانيكي بين تطور الحركات الاجتماعية، وانفتاح البنية التي تتيح الفرص السياسية أو انغلاقها. وما يُزكّي هذه الانتقادات، هو وجود بعض الأمثلة لأنظمة سلطوية، غير متحجرة في جنوب البحر الأبيض المتوسط، بل إنها تتأقلم مع الأحداث والاحتجاجات. «فالنظام المغربي على سبيل المثال، سمح بنشوء حركات احتجاجية منذ بداية تسعينيات القرن الماضي. كما أن تونس كانت مسرحا لتطور احتجاجات قوية في ظل نظام سلطوي» (الشبوكي وآخرون، 2014، ص.42)، بحيث تفاعلت الممارسة الاحتجاجية، مع التحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، التي عاشها المغرب على امتداد قرون. ولم يكن هذا الامتداد خطيا وثابتا، بل تخللته منعرجات، تتنوع من حيث الحدة والتأثير، «ترجمها تغير فعل الاحتجاج، من حيث التفكير في آليات تصريفه وتبليغ مضامينه، وانتشار ثقافته في صفوف فاعلين كثر، إضافة إلى توسع نطاقه من حيث الزمان والمكان. في المقابل، لا يغيب عن ذهن المتتبع مظاهر تغير هذا الفعل، استمرار تسجيل بعض تجليات الثبات التي ظلت ملازمة له». ويمكن الاستناد هنا، إلى تعريف آخر للحركات الاحتجاجية بأنها «أشكال متنوعة من الاعتراض، تستخدم أدوات، يبتكرها المحتجون للتعبير عن الرفض أو لمقاومة الضغوط الواقعة عليهم أو الالتفاف حوله» (الشبوكي وآخرون، 2014).

خلاصة

لقد تعرفنا في هذا الإطار، على التطور المنهجي الذي مرت به سوسيولوجيا الحركات الاجتماعية منذ بروزها. فالثورات التي شهدها العالم في القرون الثلاث الأخيرة، بدءا من الثورة الإنجليزية وصولا إلى الثورة الفرنسية ثم الثورة البلشفية؛ أسهمت بشكل كبير في ترسيخ الفعل الاحتجاجي، وطورت من أشكاله وممارساته. كما مررنا على أهم المقاربات والنظريات التي نظرت للحركات الاجتماعية؛ كالنظرية الماركسية ونظرية السلوك الجمعي، علاوة على نظريات تعبئة الموارد والحرمان النسبي والحركات الاجتماعية الجديدة. هذه الأخيرة تشكل نوعا من الحركية المجتمعية وتعكس رغبة المجتمع في التغيير، ولذلك أنتجت لنا أشكالا احتجاجية قوامها انتفاضات شعبية، تنشد التغيير والتحرر الاجتماعي.

وقد ارتبط ظهور حركات اجتماعية جديدة، بالتغييرات العميقة التي عاشتها بعض المجتمعات على مستويات متعددة؛ تغييرات تمس البنية الاجتماعية، إن على مستوى الخدمات والاستهلاك، أو على مستوى الروابط الاجتماعية. فالحركات الاجتماعية الجديدة، لم تبرز لتناضل من أجل استرجاع وامتلاك وسائل الإنتاج، كما كانت تفعل الحركة الاجتماعية القديمة، وخصوصا الحركة العمالية، بل تكافح لأجل إعادة امتلاك الزمن والفضاء والروابط، في وجودها الفردي واليومي. وبالتالي

انتقال الحركة الاجتماعية من سلوكات تصادمية اجتماعيا وموجهة ثقافيا، إلى حركات أكثر تنظيما وتجهيزا. تشكل نظرية "تعبئة الموارد"، والتي تتأسس على التعبئة الاحتجاجية، إحدى أكبر المقاربات التي انتشرت في السبعينات. وتتجلى أهمية الدراسات التي شملت هذا الاتجاه، في التركيز على قيمة وثقل التنظيمات التي تميز التعبئة الاحتجاجية. بحيث تنهج الموارد المعبأة التقسيم الجيد للمهام، وكلما كان التنظيم الداخلي ناجعا، كلما فتح الطريق إلى تبني تجهيز تقني أفضل.

وفي الأخير يمكن القول، إن أغلب نظريات الحركات الإجتماعية ركّزت على وجود نوعين من الحركات الإجتماعية، عرفتها المجتمعات الصناعية المتطورة. النوع الأول تمثل في الحركات الاجتماعية الكلاسيكية، والتي كانت لها صلة بالعالم العمالي ونضالاته، خصوصا داخل الحركات النقابية واحتجاجاتها على التجاوزات غير المعقلنة للرأسمالية الصناعية. فيما يتمثل النوع الثاني في الحركات الاجتماعية الجديدة التي تتّسم بالأفعال الجماعية الاحتجاجية (المنظمة أو الغير المنظمة)، والتي تبزغ بعيدا عن الفضاء الإقتصادي والإنتاجي، ويتميز هذا النوع الثاني من الحركات الإجتماعية بنوعية من المشكلات والقضايا الجديدة التي يطرحها، والمجالات المتشابكة التي يستهدفها وينشطها، ثم الفئات الإجتماعية التي يحشدها، بالإضافة إلى الاستراتيجيات التي يعتمدها في منهجيته، حين مناولته للنزاعات وكيفية مواجهتها، كما إنه نوع من الحركات الاجتماعية الذي يتصف بالظرفية والآنية.

إن انبثاق وتطور الحركات الاجتماعية الجديدة، والبروز المتجدد للحركة الجمعوية في أوربا على وجه الخصوص، جاء كلَبِنَة لسد الفراغ الذي تركته وراءها الحركات النقابية، وكذلك الأزمة الخانقة التي بات يعاني منها القطاع العمالي، ونكوص تمثيليته السياسية. حيث لم تَعُدْ للنقابات العمالية تلك القوة الاقتراحية والفعلية، والتي ميزتها منذ قرون. كما يبدو أن نظرية واحدة حول الحركات الاجتماعية غير قادرة بمفردها على أن تغطي مجموع المسائل الإمبريقية. لذلك، إنه لأمر مرغوب بناء تحليل قويم يجمع بين البعد التاريخي وحمولة الحتميات الاجتماعية، وبين التحرك المنظم أو غير المنظم، في كل محاولة تعبوية احتجاجية. وربما هذا ما جعل البحث يستمر، وبالتالي استمرارية طرح التساؤلات حول النظرية عند تحليل تحولات الحركة الاجتماعية.

قائمة البيبليوغرافيا

- العطري، عبد الرحيم. (2008). *الحركات الاحتجاجية في المغرب*. الرباط، المغرب: دفاتر وجهة نظر.
- تلي، تشارلز. (2005). *الحركات الاجتماعية 1768-2004* (ربيع وهبة، مترجم). المشروع القومي للترجمة. (العمل الأصلي نشر في 2004).
- ياقين، محمد. (2020). *الهوية والغيرية وقضايا التداخل الثقافي مسار تحول براديغمي في حقل الأنثروبولوجيا*. نشر هذا البحث في الكتاب الجماعي «الهوية والاختلاف والتعدد، مقاربات في المجتمع والدين والسياسة»، إشراف منير السعيداني، مؤمنون بلا حدود، 2019. تم الاسترجاع من الرابط التالي: https://cutt.us/qv1dJ
- فيليول، أوليفي. وآخرون. (2017). *قاموس الحركات الاجتماعية* (عمر الشافعي، مترجم). دار صفصافة. (العمل الأصلي نشر في 2009).

- أستاتي، الحبيب زين الدين. (2010). *الحركات الاحتجاجية في المغرب ودينامية التغيير ضمن الاستمرارية*. الدوحة: قطر: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
- مانهايم، كارل. (1980). *الإيديولوجيا واليوتوبيا مقدمة في سوسيولوجيا المعرفة* (رجا الديريني، مترجمة). شركة المكتبات العربية. (العمل الأصلي نشر في (1929).
- نعيمي، محمد. (2020). محدودية نظرية الاختيار العقلاني في سوسيولوجيا الحركات الاجتماعية: حالتا حركة 20 فبراير وحراك الريف في المغرب. *مجلة عمران للعلوم الاجتماعية والإنسانية*، *8*(31)، 89-114.
- الشبوكي، عمر. وآخرون. (2014). الحركات الاحتجاجية في الوطن العربي (مصر- المغرب - لبنان - البحرين - الجزائر- سورية - الأردن). بيروت: لبنان: مركز دراسات الوحدة العربية.
- Touraine, A. (1998). Action collective. In *Encyclopædia Universalis* (pp. 11-19). Paris: Editions Albin Michel.
- Marx, K. (1984). *Les Luttes de classes en France (1848-1850)*. Brussels: Messidor.
- Le Bon, G. (1986). *Psychologie des foules*. Paris: Édition Félix Alcan.
- Neveu, E. (2011). Sociologie des mouvements sociaux. Paris: La découverte.
- Le Saout, D. (1999). Les théories des mouvements sociaux. Structures, actions et organisations: les analyses de la protestation en perspective. *Insaniyat Journal*. (8). 145-163.
- Dubet, F. (2017). Frustration relative et individualisation des inégalités. Journal of OFCE. (1). 11-26.
- Fillieule, O., Bourneau, F. (1993). *Sociologie de la protestation : les formes de l'action collective dans la France contemporaine*. Paris: L'Harmattan.
- Buechler, S. M. (1995). New Social Movement Theories. *The Sociological Quarterly*, *36*(3), 441–464.
- Wienclaw, R A., Howson, A. (2011). Major Social Movements. In *Theories of Social Movements* (pp. 37-45). California: Salem Press.
- Taylor, V., Whittier, N. (1995). Analytical approaches to social movement culture: The culture of the women's movement. In H, Johnston., & B, Klandermans (Eds.), *Social Movements and Culture* (pp. 163-187). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Boudon, R. (2003). *Bonnes raisons*. Paris: PUF.
- Pichardo, N, A. (1997). new social movements: A critical review. *Annual review of sociology*, *23*(1), 411-412.
- Eyerman, R. (2015). Social movements and memory. In A, L, Tota., & T. Hagen (Eds.), *Routledge International Handbook of Memory Studies* (pp. 101-105). London: Routledge.
- Bruce, S., Yearley, S. (2006). *The Sage dictionary of sociology*. California: SAGE Publications Ltd.
- Touraine, A. (2014). *Critique de la modernité*. Paris: Fayard.
- Touraine, A. (1998). *Le mouvement de mai: ou le communisme utopique*. Paris: FeniXX.
- Flynn, S. I. (2011). New social movement theory. In *Theories of Social Movements* (pp. 88-99). California: Salem Press.

Romanization of Arabic Bibliography

- El Atri, Abderrahim. (2008). *Al-Harakat Al-Ihtigagia Fi L-Maghrib [Protest movements in Morocco]*. Rabat, Morocco: Dafatir Editions.
- Yaqin, Muhammad. (2020). *Al-Houwiya wa L-Ghayria wa Kadaya A-Tadakhol A-Takafi : Massarou Tahawoul Paradigmi fi hakl Al-Anthropologia [Identity, otherness, and issues of cultural overlap: a path of paradigm shift in the field of anthropology]*. This research was published in the Collective book "Identity, Difference, and Pluralism: Approaches to Society, Religion, and Politics," Edited by Mounir Al-Saeedani, Believers Without Borders, 2019. Retrieved from the link: https://cutt.us/qv1dJ
- Astati, Habib Zinedine. (2010). Al-Harakat L-Ihtigagia fi L-Maghrib wa Dinamiyat Taghyir dimna Al-Istimrariya *[Protest movements in Morocco and the dynamic of change within continuity]*. Doha: Qatar: Arab Center for Research and Policy Studies.
- Naimi, Muhammad. (2020). Mahdoudiyat Nadariyat L-Khtiyar Al-Aklani fi Sociologia L-Harakat L-Igtima-iya : Halataa Harakat 20 Febrayar wa Hirak A-Rif fi L-Maghrib [Limitations of rational choice theory in the sociology of social movements: the cases of the February 20 Movement and the Rif Movement in Morocco]. *Omran Journal of Social and Human Sciences, 8*(31), 89-114.
- Al-Shabuki, Omar., et al. (2014). Al-Harakat Al-Ihtigagiya fi L-Watan Al-Arabi (Misr - Al-Maghrib - Loubnan - Al-Bahrein - Al-Jazaiir - Syria - Al-Ordon) [Protest movements in the Arab world (Egypt - Morocco - Lebanon - Bahrain - Algeria - Syria - Jordan)]. Beirut: Lebanon: Center for Arab Unity Studies.

Occupational Health and Safety Standards for Scientific Laboratories in Educational Institutions

Esraa Mosbah Azzam

Islamic University of Gaza. Palestine

Email : esraaazzam91@gmail.com

Received	Accepted	Published
24/11/2022	3/12/2022	31/12/2022

DOI: 10.17613/mr9r-5r03

Abstract

The study aimed to identify safety and security standards within the school laboratory and to reveal the extent of the knowledge of teachers and science supervisors about the health and safety systems applied within the laboratory, and the researchers followed the descriptive analysis methodology using the personal interview tool and swallowed the number of study sample individuals 7 employees in Ramla High School from science teachers and supervisors The laboratory technician, and the study reached a set of results, the most important of which are the identification of safety and security standards within the school laboratory, revealing the extent of the knowledge of teachers and supervisors of science about health and safety systems applied within the laboratory, signs and clear signs are available for hazardous and chemical materials, quantities are not used when conducting scientific experiments There is no special clothing for protection.

Among the most important recommendations: The safety and security procedures must be followed. The initial follow-up by the Ministry of Education is necessary. Safety signs and signals must be available from hazardous materials.

Keywords: Standards, Health and Safety, Educational Institutions

معايير الصحة والسلامة المهنية للمختبرات العلمية في المؤسسات التعليمية

إسراء مصباح عزام
الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين
الايميل: *esraaazzam91@gmail.com*

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/11/24	2022/12/3	2022/12/31

DOI: 10.17613/mr9r-5r03

ملخص

هدفت الدراسة التعرف على معايير الأمن والسلامة داخل المختبر المدرسي و الكشف عن مدى معرفة مدرسين ومشرفين العلوم عن أنظمة الصحة والسلامة المطبقة داخل المختبر، واتبع الباحثان منهجية التحليل الوصفي باستخدام أداة المقابلة الشخصية والاستبانة الالكترونية وبلع عدد أفراد عينة الدراسة 7موظفين في مدرسة الرملة الثانوية من مدرسين مادة العلوم ومشرفي وفنى المختبر، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها التعرف على معايير الأمن والسلامة داخل المختبر المدرسي، الكشف عن مدى معرفة مدرسين ومشرفين العلوم عن أنظمة الصحة والسلامة المطبقة داخل المختبر، تتوفر العلامات واشارات واضحة للمواد الخطرة والكيمائية، لا يتم استخدام الكمامات عند اجراء التجارب العلمية ولا يوجد ملابس خاصة للحماية.

من أهم التوصيات: لابد من اتباع اجراءات الامن والسلامة، لابد من المتابعة الأولية من وزارة التربية والتعليم، يجب توفر علامات واشارات السلامة من المواد الخطرة.

الكلمات المفتاحية: معايير الصحة، الصحة والسلامة، المؤسسات التعليمية

1. مقدمة

تهدف الأنظمة التربوية في المجتمعات إلى بناء مواطن صالح يحقق التوزان النفسي لذاته، ويكون عضوا فعالا في بيئته ومتكيف مع المحيط الذي يعيشه، حيث سخرت الدول طاقتها من خلال البحث العلمي للوصول الى نتائج وتوصيات للوصول إلى الحياة الكريمة للأفراد.

يعد تدريس العلوم من المواد الأساسية التي تحظى باهتمام كبير، إذ أن التقدم العلمي يهدف إلى خدمة الإنسان ولعلا أهم ما يميز دروس العلوم عن المواد الأخرى، ارتباط محتوى المادة بالتجارب العلمية في المختبرات، ولأن مادة العلوم من المواد الأساسية كان لازما التركيز على الجانب العلمي والأنشطة المرافقة التي من شأنها تساعد على إكساب المهارات، والتجريب ولكى يتمكن الطالب من إجراء هذه التجارب لابد من توفر مختبرات علمية مجهزة بكافة المتطلبات الأساسية، إن النشاط المعلمى في المختبرات يسهم في تحقيق الكثير من أهداف التربية والعلم و المعرفة، وزيادة واقعية الطلاب للتعلم وتنمية الاتجاهات والميول العلمية لديهم، حيث يعتبر المختبر هو المكان الأنسب لإجراء التجارب (زيتون، أساليب تدريس العلوم، 2004م).

ويمكن القول إن نجاح المختبرات العلوم في تحقيق الأهداف المنشودة يتوقف على حسن إدارتها من قبل مدرسين ومشرفين العلوم، فالمعلم قادر على تحقيق أهداف المختبر من خلال المتابعة والتخطيط وتوفير المرافق والأدوات اللازمة واتباع التعليمات (علي، 2001م).

في ضوء تطبيق معايير الأمن والسلامة على المختبرات العلمية في المدارس لابد من وجود معايير ومؤشرات يظهر من خلالها دور هذه المعايير على تطوير الاداء وتطوير البرامج والخطط الدراسية وتحسين عمليات التقويم (أبو مغضيب، 2014).

2. مشكلة الدراسة

إن ما يميز مادة العلوم عن المواد الأخرى ارتباط المادة بالمحتوى العلمي والتجريبي، وذلك في مختبرات العلوم التي لها دور فعال في الكشف عن الابداع والتجارب والابتكار لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذلك لأعدادهم للتأهيل الجامعي فيما بعد، حيث يتوفر في المدارس الحكومية مختبرات علمية مجهزة بكافة المتطلبات الضرورية، والتي لها دور فعال من أجل النهوض بالمستوي العلمي وتحقيق الأهداف المرسومة.

ومن خلال ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي التالي:

مدى تطبيق المختبرات العلمية لمعايير الأمن والسلامة في المدارس الحكومية في محافظة غزة دراسة حالة "مدرسة الرملة الثانوية"

ويتفرع من السؤال الرئيسي مجموعة من الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما هي معايير الأمن والسلامة المطبقة داخل المختبر في المدرسة.
2- ما مدى معرفة مدرسين العلوم بأنظمة الأمن والسلامة المطبقة داخل المختبر.

3- ما مدى فاعلية أنظمة الأمن والسلامة داخل المختبر.

3. أهداف الدراسة

1- التعرف على معايير الأمن والسلامة داخل المختبر المدرسي
2- الكشف عن مدى معرفة مدرسين ومشرفين العلوم عن أنظمة الصحة والسلامة المطبقة داخل المختبر.
3- تحديد مدى فاعلية أنظمة الأمن والسلامة المهنية داخل المختبر المدرسي.

4. أهمية الدراسة

1- تسهم في الوقوف على جوانب القوة والضعف في أنظمة السلامة والأمن داخل المختبرات المدرسية والعمل على معالجتها وتطويرها
2- نسهم في تطوير وتحسين أنظمة الامن والسلامة بالمختبرات المدرسية.
3- توضح أهم المعوقات التي تواجه المدرسين والمشرفين في المختبرات.
4- تفيد المسؤولين والمعلمين والمديرين نحو تنمية الوعي بالأمن والسلامة لدى الطلبة أثناء قيامهم بمهاهم.
5- تفيد أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم بتفعيل إدارة الأمن والسلامة.

5. حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية**: اجراءات الصحة والسلامة المهنية للمختبرات العلمية في المؤسسات التعليمية
- **الحدود البشرية**: مدرسين ومشرفين العلوم
- **الحدود المؤسساتية**: المدارس الحكومية "مدرسة الرملة الثانوية"، خليل النوباني، مدرسة المستقبل.
- **الحدود الزمانية**: 2022م
- **الحد المكاني:** محافظة غزة

6. مصطلحات الدراسة

المختبرات العلمية: هو عبارة عن جزء من المدرسة مخصص لإجراء التجارب العلمية للتحقق من صحة النظريات النظرية والقوانين بشكل علمي (المحيسن، 2000م).

التعريف الإجرائي للباحثة للمختبرات العلمية: هو عبارة عن جزء من مباني المدرسة مخصص لتدريس مادة العلوم ويتم اجراء التجارب العلمية ومجهز بكافة المستلزمات الضرورية والمواد اللازمة لإجراء التجارب.

المعايير: هو بيان المستوى المتوقع الذي تضعه المؤسسة معترف بها، بشأن الوصول الى هدف معين وتحقيق الجودة والتميز (الحجار، 2012م).

الأمن والسلامة: هو مجموعة من الإجراءات التي تتخذ الشكل القانوني والتنظيمي وتعد اساسا لحماية عناصر الإنتاج وضمان استمراريته، وأهمها لعنصر البشري الذي يعتبر الثروة الحقيقية (الغامدي م.، 2002م).

السلامة: مجموعة من التدابير الوقائية والتي تهدف إلى حماية الأرواح والممتلكات من المخاطر المحيطة (المديرية العامة للدفاع المدني، 2008م).

7. الدراسات السابقة

- **دراسة (الزهراني، 2009م) بعنوان "و اقع استخدام المختبر في تدريس العلوم بمدينتي مكة المكرمة وجدة"**

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام المختبر في تدريس العلوم بمدينتي مكة المكرمة وجدة، واشتملت عينة الدراسة على معلمي العلوم في المدار الليلية، وبلغ مجتمع الدراسة من 32معلم و26 مشرف علوم، واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة، وتم استخدام المنهج المسحي. **توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:**

1- يوجد العديد من العوائق في التدريس الليلي ومن أبرزها كثرة الطلاب في الفصل الدراسي الواحد، وعدم توفر المستلزمات والتجهيزات الضرورية.

2- لا توجد فروق بين تقديرات المعلمين وتقديرات المشرفين لأهم معوقات استخدام المختبر المدرسي في تدريس مادة العلوم بالمدارس الليلة المتوسطة.

- **دراسة (أبو مغصيب، 2014م) و اقع إدارة المختبرات العلمية في مدارس الأونروا بمحافظات غزة في ضوء معايير الجودة،** هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع إدارة المختبرات العلمية في مدارس الأونروا بمحافظات غزة في ضوء معايير الجودة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الراسة من جميع معلمي مادة العلوم في المدارس الإعدادية، وبلغ عدد عينة الدراسة 306 وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة المسح الشامل، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة اساسية في الراسة. **توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:**

1. أن الدرجة الكلية لتقدير افراد العينة لواقع إدارة المختبرات العلمية كانت بدرجة كبيرة بلغت نسبتها 68.81%.
2. لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى الى المتغيرات الشخصية (الجنس، المنطقة التعليمية) **توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات كان من أبرزها:**

1- ضرورة تبني إدارة التربية والتعليم في وكالة الغوث سياسة جديدة فيما يتعلق بالدورات التي يتلقاها معلمو العلوم.

2- العمل على توفير كوادر مختصة ومؤهلة علميا وتربويا حتى تحقق الدورات هدفها.

- **دراسة** (عدوان، 2000م) **بعنوان" الصعوبات التى تواجه استدام المختبرات المدرسية في الصف العاشر من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة نابلس**

هدفت الدراسة الى الكشف عن الصعوبات التي تواجه استخدام المختبرات المدرسية في الصف العاشر من وجهة نظر معلمين المدارس الحكومية لمحافظة نابلس، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مادة الأحياء والبالغ عددهم200معلم ومعلمة، استم الباحث المنهج الوصفي، واستخدام أداة الاستبانة كأداة للدراسة.

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج التالية:

1- أن أكثر معيقات العمل المخبري هو قلة المواد والأدوات والأجهزة وعدم صلاحيتها.

2- ضيق الوقت والمادة النظرية كبيرة، وكثرة عدد الطلاب في الفصل الواحد

أوصت الدراسة بضرورة السعي لعمل مسابقات علمية وإقامة المعارض العلمية التي تبين إنجاز المختبر.

8. التعقيب على الدراسة السابقة والفجوة البحثية

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (أبو مغصيب، 2014م) (الزهراني، 2009) (عدوان، 2000) من حيث الهدف، حيث هدفت الدراسات إلى التعرف على واقع المختبرات العلمية في المدارس ضمن معايير الأمن والسلامة. واختلفت مع الدراسات السابقة في عينة الدراسة حيث بلغت عينة الدراسة حسب دراسة الحالة وهي مدرسة الرملة الثانوية بلغت (7مدرسين ومشرفين علوم)، اختلفت مع الدراسات السابقة في دراسة الحالة وهي المدارس الحكومية "مدرسة الرملة الثانوية" غزة، بينما ركزت الدراسات السابقة على المختبرات العلمية في المدارس الأونروا الإعدادية والجامعات.

اتفقت مع الدراسات السابقة في أداة الدراسة وهي الاستبانة واستخدام المنهج الوصفي التحليلي للدراسة.

الإطار النظري/ المختبرات العلمية

1. مقدمة

لاكتمال العملية التعليمية لا بد أن تتعاون جميع عناصرها وذلك لتحقيق الأهداف حيث يعد المختبر جزء من العملية التعليمة حي يساهم في تبسيط المادة العلمية وتحولها من مجرد إلى محسوس، وهذا يتطلب تعاون مع إدارة المدرسة لتفعيل المختبر وتوفير المتطلبات الأساسية اللازمة لعمل التجارب العلمية، حيث يساهم استخدام المختبر في اكتساب المهارات والمعلومات التي تخدم أهداف تدريس العلوم (الغامدى، 2012م).

1.1 تعريفات مختبر العلوم

ويعرف بأنه هو المكان المخصص لإجراء التجارب العلمية وتدريس العلوم في المراحل التعليمية المختبرات المدرسية ودورها في العملية التعليمية (زيتون، 2004م).

تركز المناهج الحديثة على إجراء التجارب العلمية والاستنتاج والمقارنة بين الاشياء وهذا لا يتم إلا بوجد مختبر مناسب تتوفر فيه الإمكانيات لإجراء التجارب والملاحظة التي لها أهمية في توسيع القدرات الإبداعية للطلبة وفهمهم للقوانين الطبيعية من خلا لاكتشاف الأشياء وعلاقتها.

1.2 نشأة العمل المخبري في تعليم مادة العلوم

كما أن تدريس العلوم كان يتم من خلال طرح التساؤلات ثم أنشئت المختبرات في المدارس الثانوية في القرن الثامن عشر في الولايات المتحدة الأمريكية حيث كان يعتقد أن الطلاب سيتعلمون بشكل أفضل عن طريق إعادة التجارب التي قام بها كل من نيوتن وجاليليو لذا كان في البداية التركيز على تصميم أدوات مشابهة لتلك المستخدمة في التجارب الأصيلة بعض التعديل عليها للتأكد من دقة النتائج (الحميد، 2007م).

1.3 أهمية المختبر المدرسي

تعتبر مختبرات العلوم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية وذلك لأن العلم لابد أن يصطحب بالتدريب والتجريب والعمل المخبري لذلك تولى الاهتمامات في التربية العلمية والنشاطات العملية المختبر أهمية كبيرة ودور في بارز في تدريس العلوم (زيتون، 2004م).

تعد مختبرات العلوم إحدى المقومات التربوية الحديثة، فهي قادرة على تنمية المهارات الحسية والاتجاهات الإيجابية نحو الاستقصاء العمى وتدريب الطلاب من خلال التجارب العلمية في المختبرات (الغامدى، 2012م) للمختبرات أهمية في تنمية التفكير العلمي الصحيح من خلال تحدي المشكلات والقدرة على التنبؤ بالحلول للوصول الى الاستنتاجات من خلال التجارب العلمية التي تساعد الطلاب على الملاحظة وتسجيل المعلومات (العاني، اتجاهات حديثة في تدريس العلوم، 1999م) **من خلال من سبق تلاحظ الباحثة أن اهمية المختبر ودوره البارز في تدريس العلوم وتأثيره على نو اتج التعلم لدى الطلبة يسهم فيما يلي:**

- تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة.
- تنمية طرق التعلم وتطويرها.
- امتلاك القدرة على التركيز في التعامل مع المواد الكيمائية والأدوات في المختبر.

1.4 فو ائد العمل المخبري

1. تضفي واقعية على بعض المعلومات من خلال التطبيق العملي.
2. التدريب على استخدام الأجهزة الرئيسية في المختبرات من مجهر او مواد كيمائية وغيرها والهدف تدريب الطالب على الطريقة السليمة لاستخدام هذه الأجهزة (العاني،1999م).
3. التدريب على مراعاة احتياطات الأمن والسلامة أثناء التجريب العملي وتوخى الحذر الشديد أثناء استخدامها.

1.5 أهم الأنشطة التي ينفذها الطلاب في المختبر المدرسي

- معرفة الخواص الطبيعة للمواد الكيمائية والمعادن والأحماض.
- تشغيل الأجهزة والتعرف على طريقة فكها وتركيبها.
- دراسة القوانين العلمية والتحقق منها عن طريق التجارب العلمية.
- التشريح لبعض الحيوانات او النباتات والحشرات، ومن وجهة نظر الباحثان وبناء على مما سبق تبين أن للمختبر أهمية كبيرة في تدريس العلوم لما له من أثار ايجابية تساهم في تكوين الاتجاهات والميول لدى الطلبة تتلخص في الفوائد التالية:

– أن المختبر يساهم في فهم طبيعة العلم والتجربة.
– يساهم في مراعاة قواعد الامن والسلامة لدى الطلبة.
– يساعد في التدريب على الاجهزة في المختبرات.
– يغير من روتين الحصف الصفية الروتينية تساعد في تنمية التفكير والتأمل واكتشاف حلول جديدة.

1.6 **الأهداف التي تحققها المختبرات العلمية** (عطاالله، 2002م)

- إثبات صدق المعلومات والمعرفة التي كان الطالب يتعلمها سابقا
- تنمية المهارات جدية عند الطلاب
- تطبيق مفاهيم علمية سبق للطالب تعلمها في مواقف جديدة
- يتوصل منها الطالب الى معرفة علمية صادقة
- التدريب على عمليات التعلم

1.7 معوقات استخدام المختبرات المدرسية

تواجه المختبرات المدرسية بعض المعيقات عند استخدام المختبر في التدريس منها:

عدم وجود قاعات لازمة وكافية للتدريس، وذلك نتيجة لاستغلال المختبرات كغرف للتدريس او كثرة العبء على المعلم بعدد الحصص الكثيرة والتي تمنع من توظيف التجريب في المختبر، وقلة الأدوات والأجهزة والمواد اللازمة (نشوان، 2001م).

وأيضا عدم وجود حصص خاصة بالمختبر في البرنامج المدرسي، وعدم كفاية الوقت لأجراء التجربة لقصر وقت الحصة، عدم تركيز الاختبارات على التجارب العلمية، تجنب استهلال او اتلاف المواد المخبرية وتجنب كسر الأدوات والأجهزة (زيتون، 2004م).

1.8 مسبباب الحوادث في المختبرات المدرسية

تنتج الحوادث في المختبرات بفعل عدة مسببات منها:

1- استخدام الحموض والقواعد مما قد ينتج عنها مجموعة من الإصابات عن طريق تطايرها على الجلد أو في العين أو ابتلاعها.

2- المادة السامة عن طريق استنشاق الأبخرة أو الغازات السامة.

3- المواد الكيمائية والتي ينجم عند انسكابها عملية الحرق (شاهين و حطاب، 2005م).

1.9 احتياطات الأمن والسلامة في المختبرات العلمية

تختلف دراسة العلوم مع المواد الأخرى حيث تتطلب استخدام أجهزة وأدوات ومواد مخبرية وهذا يتطلب توخي أقصى درات الحيطة والحذر، وذلك لتجنب الإهمال الذي يؤدى إلى عواقب وخيمة، لذلك يجب تدريب الطلبة أثناء العمل المخبري على اتجاهات ومهارات تخدم الطالب حتى بد خروجه من قاعة المختبر، ومن هذه الاحتياطات:

- ✓ عدم السماح للطلبة بالدخول الى المختبر إلا بمرافقة المدرس
- ✓ المحافظة على نظافة المختبر وتنظيمه والعمل قدر الإمكان على تصنيف التجهيزات المخبرية بطريقة علمية مدروسة تسهل الوصول إليها عند الحاجة.
- ✓ توفير أدوات السلامة داخل المختبر من طفايات الحريق وخزانة الإسعافات الأولية، وتدريب بعض المعلمين والطلبة وفني المختبرات على كيفية استخدامها (شاهين، حطاب، 2005م).

❖ متطلبات السلامة في المختبرات العلمية

يجب قبل الشروع في بناء المختبرات تحديد الموقع المناسب الذي يحقق السلامة لمستخدمي المختبر حيث هناك من مجموعة من القواعد واجراءات السلامة التي يجب تطبيقها عند انشاء المختبر لضمان السلامة لمستخدميها والحفاظ على الأجهزة.

أولا: أنظمة البناء والإنشاء

- يجب أن يكون المختبر واسع يراعي نسبة الفراغات بالنسبة لمستخدمين المختبر بحيث يكون هناك فرصة للحركة بحيث لا يؤدى الى التصادم وحدوث الحوادث.
- أن يكون السقف على ارتفاع 4 أمتار بحيث يسمح بانتشار الغازات.
- ان يكون تمديدات الماء والغاز والكهرباء ذات جودة مرتفعة.
- وجود غرفة مستودع لحفظ وتخزين الأدوات والأجهزة والمواد تكون مجهزة بالخزائن وأن تكون جيدة التهوية والإضاءة (عبد الحميد، 2007م).

ثانيا: التركيبات الكهربائية

- وجود نظام تهوية فعال وجيد، ومتناسبة مع مساحة المختبر، سواء كانت طبيعة مثل النوافذ والأبواب أو صناعية مثل مراوح شفط لسحب الهواء.
- وجود نظام إضاءة جيدة ومتناسبة لنوعية طلاء الجدران وأسقف وأرضية المختبر وتكون مناسبة لمساحة وأبعاد المكان سواء طبيعية مثل ضوء الشمس.
- أن تكون جميع المأخذ الكهربائية ثلاثية وأن تكون أمنة وسهلة الوصول لها.

ثالثا: مخارج الطوارئ

- أن يتم تحيد عدد مخارج الطوارئ طبقا لعدد العاملين في المختبر وألا تقل عن مخرجين.
- أن تكون جدران وأبواب المخارج مقاومة للحريق لمدة ساعة على الأقل وألا يقل عرض بوابة المخرج عن 100سم وارتفاع ممر المخرج عن 240سم.

رابعا: معدات الإطفاء والإنذار/ يوجد عدة أنواع من طفايات الحريق منها:

- **طفايات الهالون:** تستخدم المختبرات هذه الطفاية لإخماد الحرائق، ماعدا حرائق الفلزات القابلة للاشتعال وتمتاز بسرعة إخمادها اللهب ولا تترك أي مخلفات عند استعمالها.
- **طفايات البودرة الجافة:** المختبرات تستخدم هذه الطفاية لإخماد الحرائق الفلزات القابلة للاشتعال، وتمتاز بسرعة إخمادها للفلزات المشتعلة، حيث تكون طبقة سميكة من البودرة فوق سطح المعدن المشتعل فتخمده.

المبحث الثاني/معايير الأمن والسلامة

2. تعريفات الأمن والسلامة

إن مفهومي الأمن والسلامة مرتبطان ارتباطا وثيقا مع بعضهم ويعتمد إحداهم على الأخر، فالسلامة لا تبنى إلا على الأمن والأمن لا يتحقق إلا بوضع متطلبات السلامة.

تعريف الأمن

الأمن في اللغة: طمأنينة النفس وزوال الخوف الأمن في الاصطلاح

الأمن في الاصطلاح: هو إحساس الفرد والجماعة البشرية بإشباع دوافعها العضوية والنفسية.

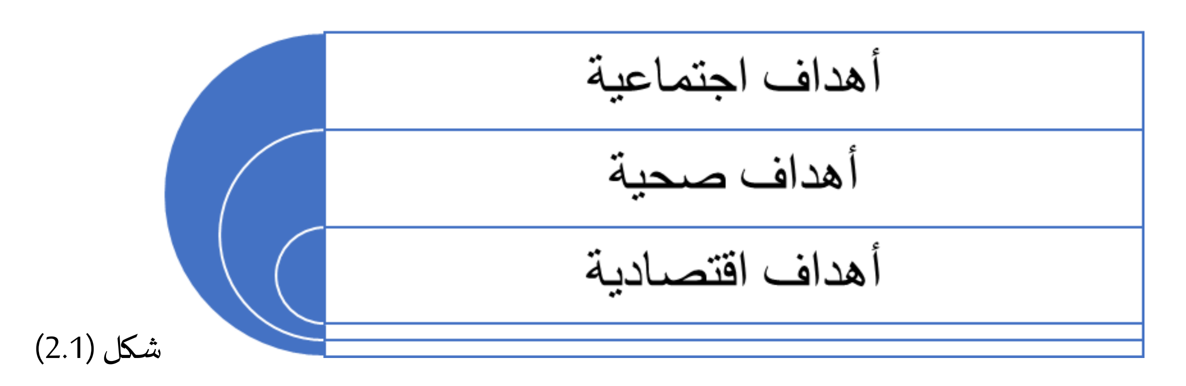
السلامة اصطلاحا: هي مدى توفر الأمن اللازم لتجنب المخاطر ولتلافي الحوادث سواء البشرية أو المادية، فالسلامة هي الثقة والاطمئنان من عدم وجود خطر نخافه أو بانعدام الخطر أثناء العمل (الفكهاني، 1985)

2.1 أهداف الأمن والسلامة

تعد أنظمة الأمن والسلامة من ضرورات العمل في أي مجال من مجالات الحياة لما تمثله هذه الأنظمة من أهمية بالغة للحفاظ على الأرواح والممتلكات وتنقسم أهداف السلامة إلى قسمين:

1- أهداف الأمن والسلامة العامة

إن من أهداف السلامة والأمن حماية العنصر البشري لذا تحرص المؤسسات الخاصة والعامة عل الحفاظ عليه.



شكل (2.1)

الأهداف العامة للأمن والسلامة

2- أهداف الأمن والسلامة الخاصة

- توفير الاحتياطات اللازمة التي تحقق الوقاية من المخاطر للعاملين وحمايتهم من الإصابات ومخاطر العمل.
- حماية التجهيزات المادية والمحافظة على الأجهزة والموارد المادية داخل المختبرات
- إعداد برمج لتوعية العاملين للحد من ووقوع الحوادث وكيف ة التعامل مع المواد داخل المختبرات (البشيري، 1414هـ)

2.3 وسائل تحقيق أهداف الأمن والسلامة المهنية

1- تحسين بيئة العمل الفيزيائية: وتشمل أنظمة البناء والصوت والتهوية والحرارة وغيرها.
2- تأمين وإنشاء أنظمة الأمن والسلامة التقنية: تشمل أنظمة الإنذار والإطفاء ووسائل الحماية الشخصية.
3- المراقبة والتفتيش: اكتشاف الإخطاء المهنية ومحاولة السيطرة عليه
4- التدريب: ويتضمن البرامج التدريبية لكافة المستويات وخاصة التركيز على العاملين الجدد لتقوية أدائهم في العمل.
5- إعداد برامج توعوية: للحد من وقوع الحوادث وتعريفهم بالكيفية الصحيحة للتعامل مع وسائل السلامة (البشيري، 1414هـ).

2.4 الاحتياطات الواجب اتباعها للسلامة من المواد الكيميائية المتداولة

1- معرفة مدى سمية المادة الكيميائية قبل التعامل معها (MSDS) والاستعانة بعبارات الأمن والخطر الدولية للمواد الكيميائية.

2- يجب الحذر عند إضافة مادة كيمائية لأخرى ومعرفة النواتج لتفادى أي انفجار او اشتعال.

3- يجب تخزين المواد الكيمائية الخطرة في أماكن معينة بعيدة عن متناول الأشخاص.

4- يجب أن يوضح على عبوات المواد الكيمائية نوع الخطر لهذه المادة.

5- يجب عدم تقريب المواد القابلة للاشتعال من موقد اللهب.

6- يجب لبس الملابس الواقية.

7- يجب التأكد من إغلاق أسطوانات الغاز.

2.5 **تعتبر أوراق السلامة للمواد الكيمائية مرجع أساسي فيما يخص السلامة:**

1- تعريف المنتج
2- التركيب الكيميائي
3- وصف لأخطار المادة
4- الإسعافات الأولية
5- إطفاء الحرائق
6- الإجراءات عند التسرب
7- حفظ والتعامل مع المادة بحذر
8- مراقبة التعرض والحماية الشخصية
9- الخواص الكيمائية والفيزيائية
10- مدى استقرار وتفاعل المادة
11- معلومات عن سمية المادة
12- أثار المادة على البيئة
13- طرق التخلص من المادة
14- طريقة نقل المادة
15- معلومات قانونية

2.6 الإشارات الواجب احترامها في المختبرات:

1- إشارات المنع (لون أحمر)
2- الإشارات الإجبارية (لون أزرق)
3- إشارات الاستدلال والمعلومات (لون أخضر)
4- إشارات خطورة المواد الكيمائية (لون برتقالي)
5- إشارات تحذير (لون أصفر) (المناهج، 2010)

منهجية الدراسة

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي من خلال الرجوع الى الدراسات السابقة ومواقع الانترنت واستخدمت الباحثة تحليل البيانات من خلال استخدام أداة الدراسة المقابلة والاستبانة الالكترونية كأداة رئيسة للدراسة بالإضافة إلى مجموعة البؤر المركزة والملاحظة الشخصية.

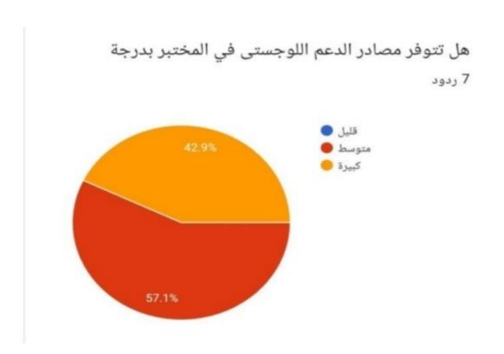
عينة الدراسة

تمثلت عينة الدراسة في مختبر المدارس الحكومية " مدرسة الرملة الثانوية"، مدرسة خليل النوباني، مدرسة المستقبل من مدرسين مادة العلوم والمشرفين وفني المختبر وتكونت من (30) موظفين.

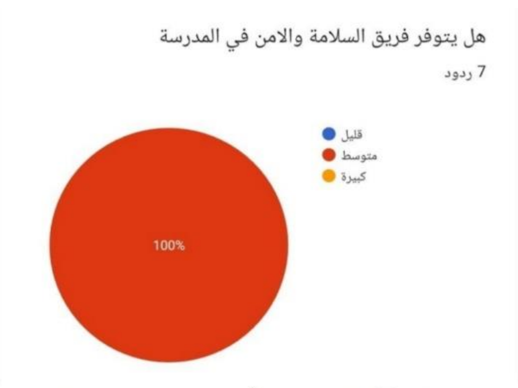
تحليل نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرض نتائج أسئلة المقابلات والبؤر المركزية والملاحظة الشخصية للباحثة لعينة الدراسة.

❖ **المجال الأول في أسئلة المقابلة " مصادر الدعم اللوجستي في المختبر"**

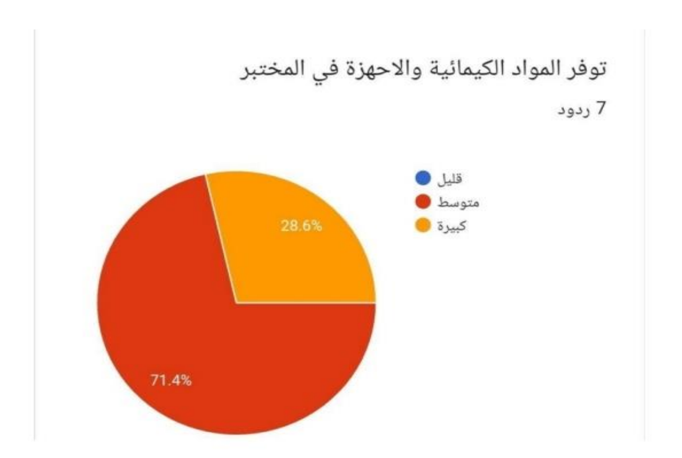


- يبين الشكل (2) من خلال إجابات عينة الدراسة أن إدارة المدرسة تولى اهتمام كبير في الدعم اللوجستي بالمختبر من (ماء وكهرباء واضاءة وستائر" وهذه ما لاحظته الباحثة خلال الزيارة الميدانية للمختبر وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى حرص الإدارة المدرسية على توفير الأجهزة والادوات اللازمة للمختبر وذلك لأنه توجد ميزانية مخصصة لضمان ذلك وخاصة لأنه يخص حياة الأشخاص من طلاب ومدرسين، ومن خلال البؤر المركزة مع عينة الدراسة والإدارة المدرسية تبين أن المختبر مصمم تبعا للتجارب العلمية ومراعاة انتشار الغازات وسهولة التنقل في المختبر.



الشكل (3): "توفر فريق الأمن والسلامة في المدرسة"

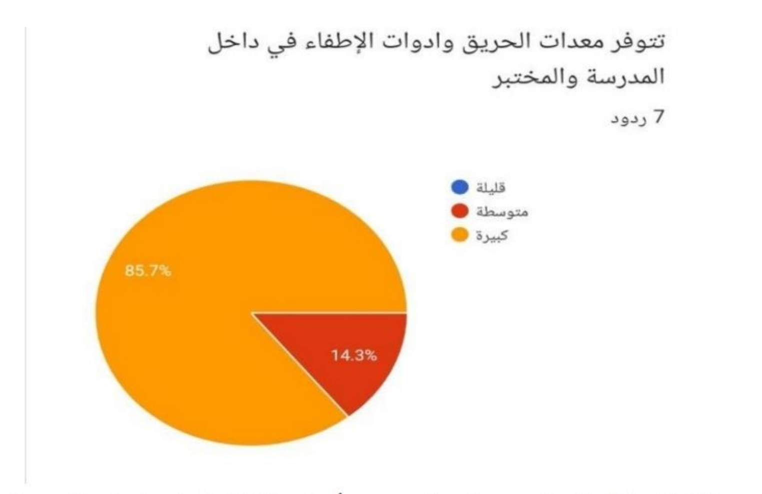
- كما يبين الشكل (3) أنه هناك فريق للسلامة والأمن يتم من خلال مشرفين وفنين من الإدارة العليا لوزارة التربية والتعليم تقوم باستمرار مراقبة المكان والتأكد من اتباع التعليمات المطلوبة وتقديم التقارير باستمرار.



الشكل (4): "توفر المواد الكيميائية والأجهزة في المختبر"

- أما بالنسبة لتوفر المواد الكيمائية والأجهزة فهي متوفرة بدرجة متوسطة بنسبة 71.4 وهي أعلى نسبة حيث هناك حيث أن هناك العديد من التجارب لم يتم تطبيقها وذلك لندرة المواد أو خوفا من نفاذها. وتعزو الباحثة ذلك لكثرة أعداد الطلاب داخل الفصل الواحد وهذا ما لا يسمح للقيام بجميع الطلاب لإجراء التجربة.

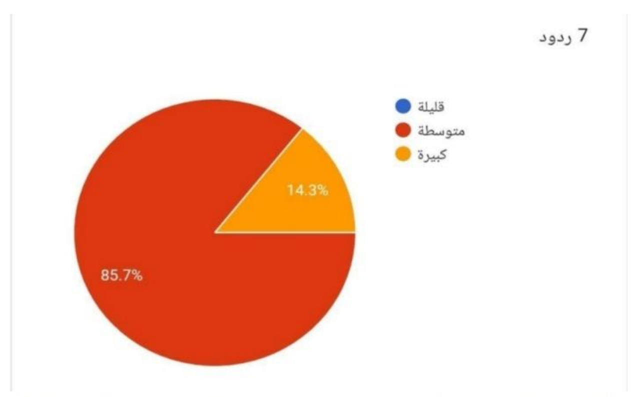
❖ المجال الثاني " السلامة من الحريق" في أسئلة المقابلة والاستبانة



الشكل (5): "توفر معدات الحريق وأدوات الإطفاء في داخل المختبر"

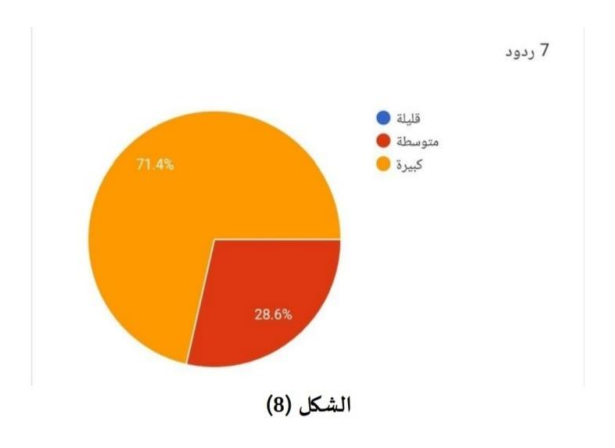
- تبين أن معدات الحريق متوفرة ولكن بدرجة كبيرة بنسبة 85.7% ومن خلال البؤر المركزة للمدرسين تبين أنه يتم تدريبهم على كيفية استخدام طفايات الحريق وأن تعليمهم كان ذاتي من خلال خبرتهم العلمية، أيضا بينت أنه يتم وضع إشارات واضحة على معدات مكافحة الحريق ولك للأخذ بالتعليمات المطلوبة عند حدوث أي حريق وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى مدى اهتمام الإدارة المدرسية بالحفاظ على سلامة الطلاب من أي حريق أو أي حادث طارئ لذلك تولى اهتمام كبير بالمعدات والأجهزة المتوفرة وضرورة الأخذ بالتعليمات الموجودة على معدات الحرائق .

❖ المجال الثالث "توثيق السلامة"



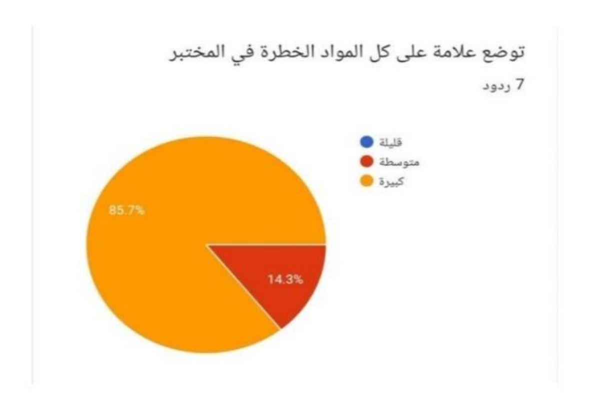
الشكل (6): "تدريب العاملين على إجراءات السلامة والإخلاء والإسعاف"

- من خلال طرح أسئلة المقابلة على عينة الدراسة تبين أنه يتم تدريب العاملين في المختبر على اجراءات السلامة وعمليات الإخلاء والإسعاف الأولي في حال حدوث أي طارئ، ولكن بدرجة متوسطة 85.7% ومن خلال البؤر المركزة للباحثة تم تأكيد أنه يتم تدريب العاملين بدرجات متفاوتة وعلى فترات زمنية طويلة أيضا المعلم هو الذي يقوم بإجراء التجربة مرة وحدة فقط للطلاب وتعزو الباحث ذلك ندرة المواد الكيمائية اللازمة لإجراء التجارب وكثرة عدد الطلاب في الفصل الواحد.



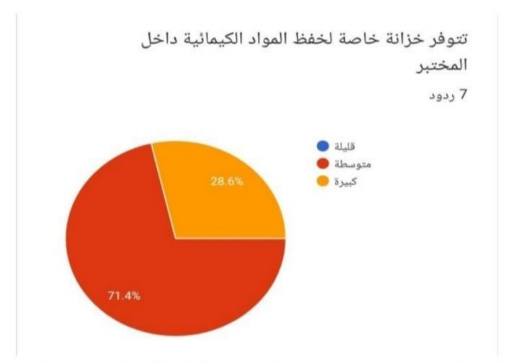
الشكل (8)

- أظهر الشكل (8) أنه يتم إجراء التجارب بوجود المعلم فقط ولا يستطيع أي طالب أن يقوم أى تجربة إلا بعد تأكد المدرس من سلامة المواد ويتم توثيق عملية لتجارب العلمية التي يتم إجراؤها في سجل خاص بالمختبر وتعزو الباحثة ذلك على ضرورة الحفاظ على المواد الكيمائية والأدوات داخل المختبر وأيضا لحماية الطلاب من حدوث أي طارئ قد يحدث.



الشكل (9):"توضع علامات على المواد الخطرة داخل المختبر"

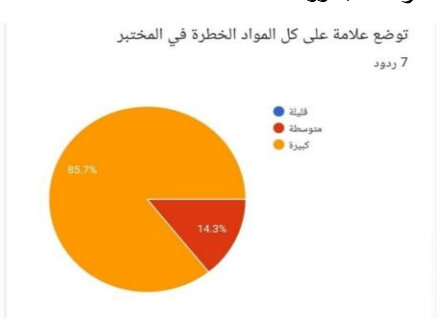
- من خلال الشكل (9) يبين تتوفر الملصقات على العبوات الكيمائية داخل المختبر وفي بعضها لا يوجد علامات ويكون مكتوب اسم المادة على العبوة بشكل يدوي وهذا يجب التعامل معها بحذر، وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال الزيارة الميدانية للمدرسة.



الشكل (10): "تتوفر خزانة خاصة لحفظ المواد الكيمائية داخل المختبر"

- ومن خلال البؤر المركزة للعينة الدراسة والملاحظة الشخصية والاستبانة يوضح الشكل (10) أنه يوجد خزانة خاصة لحفظ المواد الكيميائية وذلك للحماية من أي انسكاب مفاجئ من قبل الطلاب أثناء دخول المختبر، وتبين أنه يتم

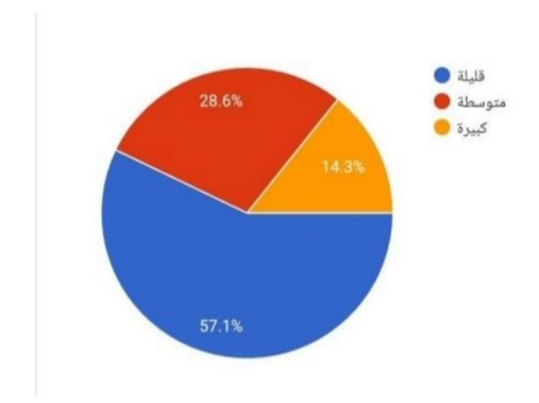
إغلاق العبوات والحاويات الكيمائية بطريقة أمنة بعد استخدمها وإجراء التجارب وتعزو الباحثة ذلك للحفاظ عليها من أي انسكب مفاجئ أو تفاعل مع المواد المجاورة.



الشكل (11):"توضع علامة على كل المواد الخطرة في المختبر"

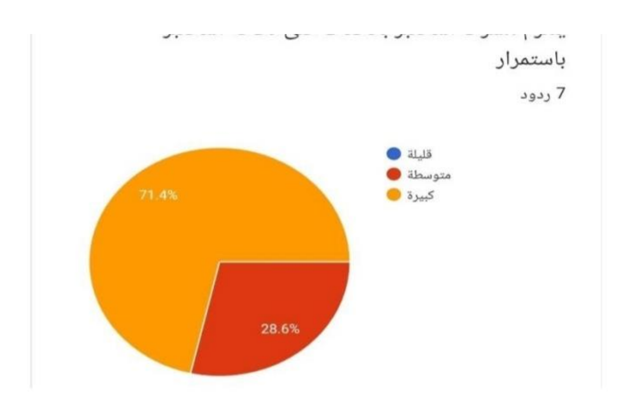
- من خلال المقابلة تبين الشكل (11): أنه يتم وضع علامة على المواد الخطرة والسلامة والمواد القابلة للاشتعال أي تحديد العلامة الكيمائية للمادة وتعزو الباحثة ذلك أن هذه المواد يتم الحصول ليها من الإدارة العليا لمشرفي العلوم وبذلك لابد من وجود علامات لتحدي طبيعة المادة الخطر التي تسببه المادة. وأيضا مدى التزام المعلمين العلوم وفنين المختبر بأهمية العلامة على المادة الخطرة وتعريف الطلاب بأهمية وجودها.

❖ المجال الرابع " الصحة والسلامة الشخصية"



الشكل (12): مدى التزام المدرس بملابس خاصة داخل المختبر"

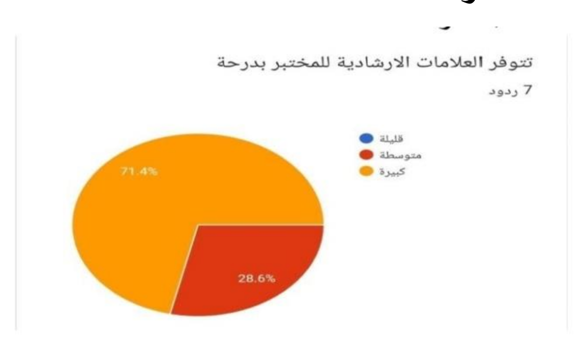
- من خلال اجابات عينة الدراسة تبين الشكل (12) أنه يتم لبس ملابس خاصة للمختبر بدرجة قليلة وهذا يؤثر سلبا على الطلاب من ناحية السلامة. وتعزو الباحثة ذلك الى عدم توفر ملابس خاصة للمختبر لكثرة عدد الطلاب وعدم توفر الوقت الكافي للحصة.



الشكل (13):" التزام مشرف المختبر بالحفاظ على نظافة المختبر"

- يوضح الشكل (13) أنه يتم الحفاظ على تنظيف المختبر بعد الانتهاء من كل حصة والمتابعة باستمرار بدرجة كبيرة تعزو الباحثة ذلك إلى ضرورة المحافظة على النظافة والرقابة المستمرة من قبل الوزارة والجهات العليا.

❖ المجال الخامس " معدات الصحة والسلامة"



الشكل (14):"توفر العلامات الإرشادية داخل المختبر"

تبين الشكل (14): انه تتوفر العلامات الارشادية للمختبر والتعليمات واضحة وهذا ما لاحظته الباحثة خلال الزيارة الميدانية لها كما وتوجد اشارات الخطر على العبوات والمواد الكيمائية وتتوفر معدات للحريق ويتم التدريب على الإخلاء، ولكن من جهات خارجية متخصصة بذلك.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج اجابات المبحوثين أن إدارة المدرسة تول اهتمام كبير في الدعم اللوجستي بالمختبر من ماء وكهرباء وإضاءة وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال الزيارة الميدانية للمختبر وتعزو الباحثة ذلك إلى حرص الإدارة المدرسية على توفير الأجهزة والأدوات والمعدات اللازمة للمختبر وذلك لأنه توجد ميزانية مخصصة لضمان ذلك، وخاصة لأنه يخص حياة الطلاب والمدرسين، ومن خلال المقابلة مع عينة الدراسة والإدارة المدرسية تبين أن المختبر مصمم تبعا لتجارب العلمية ومراعاة لانتشار الغازات وسهولة التنقل داخل المختبر. كما تبين أنه لن يتم لبس ملابس خاصة بالمختبر سواد عند الدخول أو الخروج، وقد يؤثر سلبا على حياة الطلاب، فهناك البعض أكثر حساسية عند لمس المواد الكيمائية، وتعزو الباحثة الى العدد الكبير للطلاب داخل الصف الواحد وعدم توفر الوقت الكافي في الحصة الواحدة واستغلال الحصة في الشرح.

كما بين البحث بأنه تتوفر الملصقات على العبوات الكيمائية داخل المختبر وفي بعضها لا توجد علامة ومكتوب اسم المادة فقط على العبوة بشكل يدوي، وهنا يجب التعامل معها بحذر.

كما وأظهرت النتائج انه يتم اجراء التجارب بوجود المعلم فقط ولا يستطيع أي طالب أن يقوم بأي تجربة إلا بعد تأكد المدرس من سلامة المواد، ويتم توثيق عملية التجارب العلمية التي يتم إجراؤها في سجل خاص بالمختبر وتعزو الباحثة ذلك إلى ضرورة الحفاظ على المواد الكيمائية والأدوات الخاصة داخل المختبر وأيضا حماية الطلاب عند حدوث أي طارئ قد يحدث.

تبين ايضا أنه تتوفر العلامات الارشادية للمختبر والتعليمات واضحة، وهذا ما لاحظته الباحثة كما وتوجد إشارات الخطر على العبوات الكيمائية، وتتوفر معدات الحريق ويتم تدريب على الإخلاء، ولكن من خلال جهات خارجية متخصصة.

نتائج الدراسة

لتحقيق الأهداف المبحوثة، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج:

❖ **التعرف على معايير الأمن والسلامة داخل المختبر المدرسي:**

- تتوفر مصادر الدعم اللوجستي للعلم من ماء وكهربا وغيرها بدرجة متوسطة.
- يتلاءم تصميم المختبر م التجارب التي يتم إجراؤها.
- تتوفر الاجهزة والمعدات اللازمة بشكل متوسط.
- المختبر مصمم بمخرجي طوارئ، وغرفة منفصلة يتم فيها اعداد المواد الخطرة.

❖ **الكشف عن مدى معرفة مدرسين ومشرفين العلوم عن أنظمة الصحة والسلامة المطبقة داخل المختبر:**

- تدريب العاملين على استخدام أدوات السلامة وطفايات الحريق وغيرها بدرجة متوسطة.
- يتم الأخذ بالتعليمات المطلوبة من إجراءات الأمن والسلامة عند دخول المختبر.
- يتم ارشاد الطلاب على طرق التعامل الأمن مع المواد الخطرة.
- يتم تدريب الطلبة على ما يتعلق بالأمن والسلامة وإعداد محاضرات توعوية للطلبة وعرضها بالإذاعة المدرسية.

❖ **تحديد مدى فاعلية أنظمة الأمن والسلامة المهنية داخل المختبر المدرسي:**

- تتوفر العلامات واشارات واضحة للمواد الخطرة والكيمائية.
- لا يتم استخدام الكمامات عند اجراء التجارب العلمية ولا يوجد ملابس خاصة للحماية.
- يوجد رسومات وتعليمات في المختبر توضح المواد الخطرة وطرق التعامل الأمن معها.

- يتوفر المواد الخطرة داخل عبوات أمنه وموضح عليها طرق التعامل معه.

التوصيات

- لابد من اتباع اجراءات الامن والسلامة.
- لابد من المتابعة الأولية من وزارة التربية والتعليم.
- يجب توفر علامات واشارات السلامة من المواد الخطرة.

قائمة البيبليوغر افيا

- ابراهيم المحيسن. (2000م). *تدريس العلوم تأصيل وتحديث*. الرياض: مكتبة العبيكان.
- أحمد الزهراني. (2009م). واقع استخدام المختبر في تدريس مادة العلوم بالمدارس الليلية المتوسطة بمدينتي مكة المكرمة وجدة. المملكة السعودية: جامعة أم القرى.
- أحمد عدوان. (2000م). الصعوبات التي تواجه استخدام المختبرا تالمدرسية في الصف العاشر من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة نابلس. نابلس: جامعة النجاح الوطنية.
- ألاء عبد الحميد. (2007م). *المختبرات المدرسية*. عمان: دار اليازوري.
- الإدارة العامة لتصميم وتطوير المناهج. (2010).
- المديرية العامة للدفاع المدني. (2008م).
- جميل شاهين، و خولة حطاب. (2005م). *المختبر المدرسي ودوره في تدريس العلوم*. الأردن: عالم الثقافة للنشر.
- حسن الفكهاني. (1985). *الموسوعة الحديثة في الأمن الصناعي*. القاهرة: الدار العربية للموسوعات.
- رضا أبومغضيب. (2014م). *واقع إدارة المختبرات العلمية في مدارس الأونروا بمحافظات غزة في ضوء معايير الجودة*. غزة: الجامعة الإسلامية.
- رؤف العاني. (1999م). *اتجاهات حديثة في تدريس العلوم*. القاهرة: دار العلوم.
- عايش زيتون. (2004م). *أساليب تدريس العلوم*. عمان: دار الشروق.
- عبد الرحمن الحجار. (2012م). تقويم المختبرات العلمية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة. غزة: الجامعة الإسلامية.
- فهد الغامدي. (2012م). دور الإدارة المدرسية في تفعيل مختبرات العلوم رداسة ميدانية المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس ومحضري المختبرات في محافظة الطائف. الطائف: جامعة أم القرى.

- فهد الغامدي. (2012م). دور الإدارة المدرسية في تفعيل مختبرات العلوم من وجهة نظر مديري المدارس. الطائف: جامعة أم القرى.
- محمد الغامدي. (2002م). أساليب مواجهة الكوارث في مدارس التعليم العام بمدينة الطائف. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- محمد علي. (2001م). *التربية العلمية وتدريس العلوم*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مناور البشيري. (1414هـ). *الزراعة والصناعة بين الأمن والسلامة*. الرياض.
- ميشيل عطا الله. (2002م). *طرق وأساليب تدريس العلوم*. الأردن : دار المسيرة للنشر.
- يعقوب نشوان. (2001م). *الجديد في تعليم العلوم*. عمان: دار الفرقان.
- مقابلة مع مدرسي مادة العلوم وفني المختبر في مدرسة الرملة الثانوية يوم الاربعاء 2021/12/3.

Romanization of Arabic Bibliography

- Ibrahim Al-Muhaisen. (2000). tdrīs al-ʿlūm; tʾaṣīl ūtḥdīṯ [Teaching science; rooting and updating]. Riyadh: Obeikan Library.
- Ahmed Alzahrani. (2009). wāqʿ astḫdām al-mḫtbr fī tdrīs mādẗ al-ʿlūm bālmdārs al-līlīẗ al-mtūsṭẗ bmdīntī mkẗ al-mkrmẗ ūǧdẗ [The reality of using the laboratory in teaching science in intermediate night schools in the cities of Makkah and Jeddah]. Kingdom of Saudi Arabia: Umm Al-Qura University.
- Ahmed Adwan. (2000). Difficulties facing the use of school laboratories in the tenth grade from the point of view of male and female teachers of public schools in Nablus Governorate. Nablus: An-Najah National University.
- Alaa Abdel Hamid. (2007). School laboratories. Amman: Dar Al-Yazuri.
- General administration for designing and developing curricula. (2010).
- General Directorate of Civil Defense. (2008).
- Jamil Shaheen, and Khawla Hattab. (2005). The school laboratory and its role in teaching science. Jordan: World of Culture Publishing.
- Hassan Al-Fakhani. (1985). Modern Encyclopedia of Industrial Security. Cairo: The Arab House for Encyclopedias.
- Reda Abu Maghdib. (2014). The reality of scientific laboratories management in UNRWA schools in Gaza governorates in the light of quality standards. Gaza: The Islamic University.
- Rauf Al-Ani. (1999). Recent trends in teaching science. Cairo: Dar Al Uloom.
- Aish Zaytoun. (2004). Science teaching methods. Amman: Dar Al Shorouk.
- Abdul Rahman Al-Hajjar. (2012). Evaluation of scientific laboratories in the Palestinian universities in the governorates of Gaza. Gaza: The Islamic University.

- Fahad Al-Ghamdi. (2012). The role of the school administration in activating science laboratories, a field study of the secondary stage from the point of view of school principals and laboratory preparers in Taif Governorate. Taif: Umm Al-Qura University.
- Fahad Al-Ghamdi. (2012). The role of school administration in activating science laboratories from the point of view of school principals. Taif: Umm Al-Qura University.
- Muhammad Al-Ghamdi. (2002). Disaster coping methods in general education schools in Taif city. Makkah Al-Mukarramah: Umm Al-Qura University.
- Muhammad Ali. (2001). Scientific education and science teaching. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Munawer Al-Bashiri. (1414 AH). Agriculture and industry between security and safety. Riyadh.
- Michel Atallah. (2002). ṭrq ūʾasālīb tdrīs al-ʿlūm [Methods and methods of teaching science]. Jordan: Al Masirah Publishing House.
- Yacoub Nashwan. (2001). al-ğdīd fī tʿlīm al-ʿlūm [What's new in science education]. Amman: Dar Al-Furqan.

المجلد 2 العدد 6، 2022
Vol: 2 / N°: 6 (2022)
ISSN: 2701-9233

Zero Hunger Association: From Street Emergency Food Aid to Charitable Digital Entrepreneurship

Mohammed Ismail

Hassan II University, Casablanca. Morocco

Email : medismail56@gmail.com

Received	Accepted	Published
5/10/2022	15/11/2022	31/12/2022

DOI: 10.17613/qa1e-ar11

Abstract

In this article, I study the dynamism of voluntary activities and the paths to transforming them into charitable entrepreneurship. I focus on the role played by digital practices and activities; primarily, e-marketing, in forming links with virtual volunteers whose material and symbolic contributions help shape a digital volunteering economy which aims at helping people in a street situation. I relied on a case study of the Zero Hunger Association in Casablanca through keeping pace with its activities virtually and in reality, using a multisite methodology; in which I focused on participatory observation, virtual ethnography, and interviews with individual volunteers .

This study shows the volunteer youth ability to bring fresh impetus to the voluntary activities through the development of digital charitable projects aiming to attract transnational solidarity activists and provide sufficient and regular food aid to the most disadvantaged groups in society. This text also shows both the subjective and objective challenges facing this emerging experience, which in the long-term bets on the social integration of these vulnerable groups.

Keywords: Emergency Food Aid, Zero Hunger Association, Digital Volunteer Economy, E-Marketing

جمعية Zero Hunger

من المعونة الغذائية الطارئة في الشارع إلى ريادة الأعمال الخيرية والرقمية

محمد إسماعيل
جامعة الحسن الثاني، الدار البيضاء. المغرب
الايميل: medismail56@gmail.com

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/10/5	2022/11/15	2022/12/31

DOI: 10.17613/qa1e-ar11

ملخص

أبحث في هذا المقال دينامية الأنشطة التطوعية، ومسارات تحولها إلى ريادة الأعمال الخيرية، وذلك بالتركيز على الدور الذي تلعبه الممارسات والأنشطة الرقمية؛ وفي مقدمتها التسويق الإلكتروني في تشكيل روابط مع متطوعين افتراضيين، تساعد مساهماتهم المادية والرمزية على تشكيل اقتصاد تطوعي رقمي يهدف إلى مساعدة الأشخاص في وضعية شارع. اعتمدت على دراسة حالة جمعية Zero Hunger بمدينة الدار البيضاء، من خلال تتبع أنشطتها افتراضيا وواقعيا، اعتمادا على منهجية متعددة المواقع؛ ركزت فيها على الملاحظة بالمشاركة والاثنوغرافيا الافتراضية والمقابلة مع الأفراد المتطوعين.

تبين هذه الدراسة قدرة الشباب المتطوع على خلق دينامية مؤسساتية تعتمد على البدائل الرقمية، تسمح بمخاطبة واستقطاب فئات واسعة من المتضامنين عن بعد، بشكل يقود إلى تقديم الخدمات الضرورية للفئات الأكثر حرمانا في المجتمع. كما تبين الدراسة كذلك، التحديات الذاتية والموضوعية التي تواجه هذه التجربة الناشئة، والتي تراهن في المدى البعيد على الادماج الاجتماعي لهذه الفئة الهشة.

الكلمات المفتاحية: المعونة الغذائية الطارئة، جمعية Zero Hunger، الاقتصاد التطوعي الرقمي، التسويق الالكتروني

مقدمة

يدخل هذا العمل ضمن البحث الذي أنجزه في سياق أطروحة الدكتوراه[1]؛ حيث اشتغلت على دور الشبكات السوسيورقمية في إنتاج روابط اجتماعية بديلة داخل نطاق المدينة. وقد استهدف عملي البحث في طبيعة الشبكات التي ينتمي لها المدينيون، ونوعية الممارسات الافتراضية التي يعبرون عنها، والمشكلات الحضرية التي تحتل حيزا مهما ضمن مساحة التناول العمومي للنشطاء الجدد، وصيغ التضامن والتفاعل والتدافع والترافع ... وغيرها من التعبيرات الثقافية التي تكشف عن الرغبة في تملك سلطة اجتماعية بديلة، تحمل هواجس نفسية واجتماعية وسياسية وطبقية في السياق الحضري المغربي (نموذج الدار البيضاء). تمثلت إحدى العينات التي اخترتها للدراسة في جمعية Zero Hunger[2] التي تشتغل على تقديم المعونة الغذائية الطارئة للأشخاص في وضعية شارع، اعتمادا على برامج رقمية مكنتها من التطور نحو ريادة الأعمال الخيرية والرقمية.

ارتبط تطور أنشطة الجمعية في اتجاه ريادة الأعمال الخيرية عبر الانترنيت، بالإقبال المتزايد على العالم الرقمي؛ فقد ارتفع عدد المستخدمين للشبكة العنكبوتية عالميا[3] ومحليا[4]، كما تنوعت وظيفة تلك الاستخدامات لتتخذ أبعادا مختلفة على رأسها البعد التضامني؛ إذ أسهم الانترنيت في "تعزيز التضامن الرقمي لصالح الفئات المهمشة والضعيفة" (Atifi, 2019, p. 104) فضلا عن ذلك، يشكل ضعف الأشكال التقليدية للدعم والتمويل، دافعا للبحث عن طرق للتمويل الجماعي الرقمي كوسيلة لتلبية احتياجات مُلحة لصالح الأشخاص في وضعية هشة.

تراهن أنشطة الجمعية على الاستثمار في التجارة الالكترونية، والتي تشهد نموا في السنوات الأخيرة بالمغرب وفق ما أكده مركز النقديات CMI في تقريره عن نشاط النقد الإلكتروني المغربي؛ فهو يشير إلى أن نشاط التجارة الإلكترونية بالمغرب إلى حدود 30 شتنبر 2021 ارتفع بنسبة 48.4% من حيث العدد و 30.5% من حيث المبلغ مقارنة بنفس الفترة من سنة 2020. (CMI, 2021, p. 6) رغم أن هذه الفترة التي ارتبطت بجائحة كورونا اتسمت بالركود الذي أصاب الاقتصاد العالمي، إلا أنها شكلت دفعة قوية لنمو أشكال اقتصادية بديلة تعتمد على المعاملات والتبادلات عبر الانترنيت. وهو ما حاولت جمعية Zero Hunger الاستفادة منه؛ من خلال محاولتها تطوير أنشطة تسويقية إلكترونية ذات رهانات تضامنية.

نقترح في هذا العمل التفكير في موضوع التضامن الرقمي الاستعجالي ضمن سياق سوسيو-مجالي متأزم، يأخذ بعين الاعتبار متغيرين أساسيين: الاهتمام بفئة اجتماعية هشة والتي تشكل مطلبا مُلحا في سياق تبرز فيه رقعة الفقر متعدد الأبعاد[5] بشكل مثير؛ ثم جائحة كورونا وانعكاساتها السلبية التي طوقت الامكانيات التقليدية في التدبير، وفرضت حظرا على الأنشطة الميدانية، وفي المقابل أفسحت لظهور البدائل الافتراضية وأشكال التدبير عن بعد.

[1] عنوان أطروحتي: "الشبكات السوسيورقمية: الممارسات الافتراضية والرابط الاجتماعي بمدينة الدار البيضاء"، بإشراف الأستاذة سعاد عزيزي. مختبر دينامية المجالات والمجتمعات، التابع لكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمحمدية.

[2] نورد سياق نشأة هذه الجمعية واهتماماتها ضمن الصفحات اللاحقة من البحث.

[3] بلغ عدد المستخدمين للأنترنت عالميا 5,053,911,722 بنسبة انتشار بلغت 64.2% وفقا للإحصائيات المسجلة سنة 2021. (Internet Word Stats)

[4] بلغ عدد المستخدمين المغاربة للأنترنيت إلى غاية 31 دجنبر 2020 -وفق نفس التقرير- 25,589,581 بنسبة انتشار وصلت 68.5%

[5] أشار برنامج الأمم المتحدة الانمائي أن 1.3 مليار شخص يعيشون في وضعية فقر متعدد الأبعاد (PNUD, 2020 : 3) مقدرا نسبة المغاربة التي تعيش في وضعية حرمان ب 45.7%. توقع التقرير أن 13.1% من المغاربة معرضون للفقر متعدد الأبعاد، فيما 25.7% منهم يعانون من الفقر المرتبط بالصحة، و42% يعانون من فقر التعليم، فيما 32.3% يعانون من الفقر المرتبط بمستوى المعيشة (*Ibid*: 42)

ضمن هذه السياقات المركبة أعتزم اختبار فرضية إجرائية مفادها: **أن المبادرات الجمعوية التي تقوم على خلق تضامن سوسيورقمي، بوسعها أن تتطور إلى مؤسسات لريادة الأعمال الخيرية تعيد إدماج الأشخاص في وضعية شارع.**

قصد التحقق من الفرضية حاولت الإجابة عن السؤال: **ما طبيعة التحديات التي تواجهها جمعية Zero Hunger في تدبير مشاريعها القائمة على تأمين الاحتياجات الغذائية الطارئة للأشخاص في وضعية شارع؟ كيف تُسهم استراتيجيات الاقتصاد التطوعي الرقمي في التحول من مبادرات محدودة في الشارع إلى مؤسسة خيرية ورقمية في ريادة الأعمال؟**

1- المنهجية

تعتمد منهجية هذا البحث على مقاربة متعددة المواقع (multisituée) تسمح بالاشتغال بطريقة موازية على ميدانين متداخلين: داخل وخارج الانترنت. يتعلق الأمر باتخاذ وضعيةٍ متنقلة تستلزم الخروج من الموقع الواحد؛ قصد الإحاطة بالعناصر السياقية المحددة لعدد من الممارسات والأفعال ذات الأبعاد الواقعية والافتراضية في نفس الوقت.

اشتغلت (منذ سنة 2019 حتى نهاية سنة 2021) على مدينة الدار البيضاء كميدانٍ للدراسة؛ من خلال التركيز على دراسة حالة جمعية Zero Hunger التي تنشط في مجال المساعدة الاجتماعية للأشخاص في وضعية شارع. وقد تأسس اختياري لهذه العينة على معايير أساسية: الاهتمام بدور الفضاءات والممارسات الافتراضية في خلق أنماط من التشبيكات والاتصالات وتكوين الروابط الاجتماعية؛ فضلا عن الاهتمام بشبكات حضرية منتظمة في أنشطتها التطوعية، ونشيطة في مجال الممارسات الرقمية.

ركزت في عملية تجميع معطيات العمل الميداني على الملاحظة بالمشاركة والاثنوغرافيا الافتراضية والمقابلة:

1.1- الملاحظة بالمشاركة

استهدفتُ التعرف على المبادرات الأسبوعية التي يؤطرها المتطوعون لتقديم المعونة الغذائية للأشخاص بدون مأوى، محاولاً فهم كيفيات إعداد وإنجاز تلك المبادرات، وخلفياتها الاجتماعية والثقافية. للوصول إلى هذه الأهداف، انخرطت كعضو متطوع مع مجموعة Zero Hunger Casablanca[6] (كان عدد المتطوعين المنخرطين في المجموعة لحظة إجرائي لهذا العمل 58 عضوا) وكنت أشارك ضمن الأنشطة الأسبوعية (قبل فترة الجائحة) التي تقام صباح كل يوم أحد لتقديم مساعدات اجتماعية للفئات الهشة (وجبة الإفطار؛ ملابس؛ حمام؛ مواكبة نفسية...). كانت المبادرات التضامنية تستهدف فضاءات محددة من المدينة أهمها: الهروشي؛ البحيرة؛ السوق المركزي؛ الدار البيضاء الميناء.

2.1- الاثنوغرافيا الافتراضية

نظرا للدور الرئيسي الذي تلعبه الشبكات الرقمية في عمل الجمعية، فقد كنت حريصا على الانخراط في مختلف التفاعلات التي تجري بين المتطوعين عن بعد. وهو ما تأتى بعد انضمامي لموقع المجموعة على Facebook وبعد مشاركاتي الميدانية في الأنشطة التطوعية، بادر مؤسس الجمعية بإضافتي لمجموعة النقاش على WhatsApp يوم 27 أكتوبر 2019. سمحت هذه

[6] تنشط الجمعية في مدن عدة (الدار البيضاء، المحمدية، الرباط...)، وتتخذ كل مجموعة اسمها من اسم المدينة التي تشتغل فيها.

العضوية الالكترونية بإمكانية الاحتفاظ بالمحادثات الجماعية والأرشيف الذي يضم المبادرات والمشاريع الرقمية التي يُطورها المتطوعون، وأنشطة التسويق الالكتروني، والسلع المعروضة للبيع في المتجر الافتراضي، ونوعية المساهمات المادية والرمزية، والتقارير الأسبوعية المتعلقة بمواكبة الأشخاص في الشارع... قد كان مجمل هذا الأرشيف الرقمي متاحا للمنخرطين في مجموعة WhatsApp في صيغة PDF وصور ومقاطع فيديو وروابط إلكترونية، فضلا عن ذلك كنت أحتفظ بمحتوى المحادثات الذي أراه أساسيا، من خلال تقنية (capture d'écran)، وقراءة المحتوى البصري؛ بدلالاته الرمزية والسميائية.

3.1- المقابلة

أجريتُ مقابلات شبه موجهة عبر الواتساب مع مؤسس الجمعية[7]، وأربعة أفراد ضمن الأعضاء النشيطين[8]. هذا النمط من المقابلة عبر الهاتف فرضته اللحظة التي أخذتُ أطور فيها معطيات البحث والتي تزامنت مع حظر التنقل نحو المدن. حرصت -اعتمادا على تقنية التسجيل بواسطة هاتف آخر- على الاحتفاظ بأهم الردود التي جاءت على ألسنة المخاطَبين. وكان محتوى المقابلات مسترشدا بالمحاور الآتية: الأنشطة التضامنية في ظل جائحة كورونا؛ الأشخاص المتطوعين افتراضيا مع مشاريع الجمعية؛ رهانات الاقتصاد التطوعي الرقمي؛ إكراهات في وجه الاقتصاد التطوعي الرقمي.

اشتغلت على وصف المعطيات المستخلصة، وتصنيفها انسجاما مع أهداف هذا العمل، ثم تفسيرها سوسيولوجيا، وتركيبها في صيغة مفاهيم إجرائية تسمح بفهم سيرورة العمل التطوعي، ومساراته، وانعكاساته السوسيورقمية.

2- الاقتصاد التطوعي الرقمي

تتعدد المسميات في توصيف أشكال الاقتصاد البديل: "الاقتصاد الاجتماعي، الاقتصاد التضامني، الاقتصاد الاجتماعي التضامني، الاقتصاد الاجتماعي والتضامني" (Poirier, 2014) يشتغل هذا القطاع البديل على إعادة هندسة المجتمع بشكل متمايز عن مؤسسات القطاع الخاص ومؤسسات الدولة العمومية. ونظرا لتعدد المقاربات المؤطرة للمفهوم، فإنني أركز هنا على المقاربة ذات الأبعاد السوسيولوجية "المتمثلة في كيفية إعادة هندسة الصلات بين الأفراد بهدف إيجاد بيئة أو نمط اقتصادي جديد يمَكن من إدماج أكبر عدد ممكن من الفئات الهشة؛ وذلك من خلال التركيز على تقوية وتكثيف الروابط والصلات التطوعية والتعاقدية التي يبنيها الأفراد من أجل تحقيق حياة أفضل، عبر جمعهم ضمن مؤسسات إنتاجية تضمن الحد الأدنى من الرفاه الاجتماعي وتؤمنهم من المخاطر الاجتماعية والاقتصادية" (الطرابلسي، 2020، ص 19).

تراهن هذه المقاربة على كيفية تحقيق العنصر الاجتماعي، انطلاقا من إعادة هندسة الروابط التضامنية؛ بحيث تقود إلى إعادة بناء المكون الاقتصادي، وتأسيسه على قيم بديلة لما يقوم عليه اقتصاد السوق. ظهر هذا النمط الاقتصادي البديل كفاعل جديد في سياقٍ " تزايَد فيه الاهتمام بالبحث عن سبل ناجعة لتجاوز أزمات الاقتصاد التقليدي؛ وخلق اقتصاد

[7] رشيد بكار هو رئيس ومؤسس الجمعية، ينحدر من مدينة أكادير، درس بالمدرسة المحمدية للمهندسين. وحاليا أسس وكالة خاصة للتسويق الرقمي (Inovagit).

[8] طارق وخديجة وأمينة ويامنة. متطوعون يحضرون بانتظام للمبادرات الأسبوعية ويتكلفون بتنسيق المبادرات وقيادة المجموعات التي تتكفل بتوزيع الوجبات على المحتاجين.

متوازن؛ ووضع سياسات سليمة كفيلة بتقليص الفوارق؛ وإدماج الفئات المهمشة... كما ساعدت الأزمات الاقتصادية العالمية خلال العقد الأول من الألفية الثالثة على الاعتراف به كقطاع قائم بذاته." (زكاغ، 2020، ص 11).

انضاف إلى قائمة المسميات السابقة، مفهوم الاقتصاد الرقمي في ظل انبثاق الثورة الرقمية؛ ليفيد الاقتصاد الذي تشكل فيه تكنولوجيا المعلومات والاتصال الأساس والمحرك الجديد للتنمية. (Alaoui, p. 14)

ارتأيت في سياق هذا البحث، استخدام مفهوم **"الاقتصاد التطوعي الرقمي"** لوصف الأثر التضامني والاجتماعي لأنشطة جمعيات تطوعية، على فئات اجتماعية تتخذ الشارع مأوى لها، من خلال توظيف التكنولوجيا الرقمية كأساس لابتكار وتفعيل مبادراتها ومشاريعها الانسانية. يتحدد هذا المفهوم إجرائيا انطلاقا من مؤشرات ثلاث:

مبدأ التطوع؛ فالجمعية هنا لا تقصد من أنشطتها (خاصة المرتبطة بالتسويق الالكتروني) ربحا ذاتيا، أو عائدات لفائدة أعضائها على شاكلة مقاولة ربحية؛ استثمار الخدمات التكنولوجية والممارسات الرقمية للبحث عن موارد مادية ومالية و"متطوعين عن بعد"؛ تحويل تلك الموارد لخدمة الأمن الغذائي لصالح الأشخاص في وضعية شارع، مع البحث عن سبل إدماجهم في المجتمع.

3- مبادرة Zero Hunger الميلاد والامتداد

تمثل جمعية Zero Hunger تجربة في التطوع يقودها شباب من مدن مغربية متعددة،[9] تأسست اهتماماتهم على تأمين الطعام للأشخاص في وضعية شارع[10]. انطلقت فكرة Zero Hunger من تجربة شخصية خاضها مؤسس الجمعية رشيد بكار الذي اختبر خلال إحدى رحلاته تجربة المبيت في ضيافة أشخاص بدون مأوى في مدينة أزرو، فقد تقاسم معه الأشخاص ما يملكون من طعام على قِلته، كما تقاسموا معه حكاياتهم الحزينة. يقول: *"أدركت أن كل واحد منا قد يجد نفسه يوما بدون مأوى"* . وفور عودته إلى الرباط أعلن عبر صفحته في الفايسبوك عن مبادرة تعتزم مساعدة الأشخاص بدون مأوى. كان ذلك في شهر ماي من سنة 2017 (تاريخ بداية المبادرة). انطلقت هذه الأخيرة بعدد محدود لم يتجاوز 7 متطوعين، معظمهم طلبة مهندسون، لكنها امتدت بعد ذلك حتى صارت شبكة واسعة تضم ما يقرب من 4000 متطوع في مدن مغربية مختلفة.

من أهم المبادرات التي تحظى بالأولوية لدى المتطوعين: مشروع FeedAct يتعلق الأمر بأنشطة ميدانية أسبوعية، تتجند لها شابات وشبان يقدمون أكياسا من الطعام ومستلزمات ضرورية لأشخاص قادمون من دنيا الفاقة والهشاشة. منذ انطلاقها ظل المتطوعون يسددون نفقات المبادرة من مالهم الخاص، ثم انتهوا إلى ضرورة توسيع قاعدة المتطوعين وأهداف التطوع على المدى البعيد. كان التفكير متجها صوب سبل تأمين واستدامة الطعام دون أن يكون امتدادا لأشخاص بعينهم، وبشكل يستحضر بعين الاعتبار الإكراهات الطارئة والمحتملة، فأخذت تتأسس فكرة التطوع عن بعد من خلال بلورة مشاريع رقمية تسمح لكل شخص بالمشاركة في المبادرات بطرق مختلفة دون الحاجة للتواجد في الميدان.

---

[9] أهم المدن التي تنشط فيها هذه المبادرات الشبابية: الرباط، الدار البيضاء، المحمدية، أكادير، العيون، الحسيمة، تيفلت...

[10] حسب المندوبية السامية للتخطيط، بلغ عدد الأشخاص بدون مأوى بالمغرب 7226 شخص خلال سنة 2014 مقابل 7308 سنة 2004. يعيش معظمهم (89%) بالوسط الحضري. يتمركز 73,7% من الأشخاص بدون مأوى في خمس جهات. تحتل جهة "الدار البيضاء – سطات" المرتبة الأولى بنسبة 23%.

4-جائحة كورونا: تحديات مزدوجة

عطلت جائحة كورونا حركة الحياة، وأوقفت بشكل مفاجئ كل نشاط إنساني. انعكس الوضع بشكل سلبي على المبادرات الميدانية التي كانت تشرف عليها بانتظام Zero Hunger خاصة في زمن الحجر الصحي؛ فقد وجد المتطوعون أنفسهم محاصرين في بيوتهم، ومضطرين لتعليق أنشطتهم استجابة للتوجيهات المتخذة من طرف الحكومة المغربية.

تمثلت أبرز الاكراهات التي واجهت أنشطة الجمعية في سياق الجائحة -كما عبر عن ذلك الأعضاء المستجوبون- في صعوبة التنقل؛ نظرا لتشديد الإجراءات الأمنية، فقد كانت الجمعية مضطرة لتعليق مبادراتها إلى إشعار آخر، فضلا عن غياب المتطوعين من جهة، أو البعد الذي يفصل بينهم جغرافيا من جهة ثانية، وهو ما جعل من تشكيل فريق ميداني أمرا صعبا. يتحدث بعض المستجوبين كذلك عن عدم وجود الأشخاص المتشردين في الشارع؛ حيث بادرت السلطات المسؤولة خلال الحجر الصحي، بالتدخل لإيواء مجموعة من الأشخاص، قصد إخلاء الفضاءات العمومية خوفا من الإصابة بالوباء، لكن دون أن تتمكن من إيواء الجميع. هناك أيضا ما يتعلق بالموارد المادية والمالية؛ المطاعم وبعض المحلات التجارية التي يتعامل معها أعضاء الجمعية باتت مغلقة أو لم يعد بإمكانها أن تفي بالهبات التي كانت تقدمها لإطعام الأشخاص بدون مأوى. وفضلا عن جملة الأسباب التي تقدمت، جاءت الإشارة أيضا لحالة الرعب المعمم التي أصابت الجميع خوفا من الإصابة بالوباء.

الاكراهات التي تقدمت، جعلت وضعية الأفراد في الشارع أكثر صعوبة، خصوصا الذين لم يستفيدوا من الايواء. كانت جرأة بعض المتطوعين في توزيع الوجبات تُقابل - كما قالت المتطوعة أمينة -*"بتضييق من طرف السلطات"*.

5-الاقتصاد التطوعي الرقمي: بدائل من أجل تأمين الطعام

تعمل المنظمات الخيرية على تطوير طرق اشتغالها بشكل يسمح بتوفير الاستقلالية المالية وتعزيز أساليب التضامن بشكل مؤسساتي. نجد على سبيل المثال تجارب رائدة في فرنسا تمثلها منظمتي: Emmaüs وRestos du cœur (AUGER, REYNAUD, 2014, p 189-206) تعمل الأولى التي تأسست منذ 1949 مع الأشخاص الذين يعانون من صعوبات اجتماعية؛ يستفيدون بصفتهم متطوعين من الطعام والسكن والنفقات والشغل، فضلا عن تقديم خدمات طارئة لغير المتطوعين. أما الثانية فتأسست سنة 1985 لمساعدة الفئات الأكثر حرمانا؛ من خلال الحصول على وجبات مجانية، فضلا عن الإسهام في توفير سكن الطوارئ، إلى جانب أنشطة جانبية. تعتمد Emmaüs نظاما ماليا واجتماعيا يعتمد على جهود المتطوعين في جمع النفايات وفرزها وإصلاحها واستغلالها أو إعادة بيعها، بينما تعتمد Restos du Cœur على التبرعات (40٪)، الدعم الحكومي (40٪)، وأنشطة أخرى كالحفلات (20٪) وتحويل عائداتها لأعمال خيرية. (*Ibid*) من جهتها تستمد Zero Hunger أداءها الاجتماعي من جهود متطوعيها، كما هو شأن منظمة Emmaüs كما أنها تراهن على كفاءة المتطوعين في الابتكار والتسويق والتنظيم عبر مبادرات من أهمها: (Restautcycle)[11]؛ (FeedApp)[12]؛ (Zero Hunger Store).

[11] مبادرة تراهن على تفادي إتلاف الأطعمة في مطابخ المقاهي، حيث يتم ربط شراكات معها في إطار مشروع FeedAct لتوفير منتوجات غذائية ووجبات، سواء بشكل مباشر أو من خلال التوصل بالطلبات التي تم إلغاؤها من طرف الزبائن، عن طريق شركات التوصيل مثل GLOVO يتم جمعها ومراقبتها وإعدادها لتوزع لفائدة الأشخاص في وضعية شارع.

[12] تطبيق رقمي الهدف منه هو المساهمة في انجاح عملية "أطعم" FeedAct يقول مؤسس الجمعية: *"إننا نشتغل على تصدير المشروع لبلدان إفريقية أخرى مثل تانزانيا، جنوب افريقيا، الجزائر، تونس، سيساعد ذلك على جمع التبرعات عبر الانترنيت من نقط مختلفة من العالم"*.

مشروع Zero Hunger Store

يمثل هذا المشروع متجرا افتراضيا يستدمج تقنيات التسويق الإلكتروني، وهو أحد مصادر التمويل التي تجلب المهتمين؛ ليس باعتبارهم مستهلكين للسلع فقط، وإنما بصفتهم متضامنين مع مبادرات الجمعية من خلال اقتناء منتوجاتها. يتم تحويل تلك الأموال إلى موارد لتأمين الطعام وضمان استدامته. في الصور أسفله، نوع المنتوجات المعروضة على الموقع الرقمي:

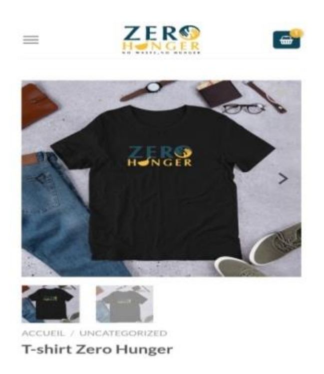
لوحة 1: صور لبعض المنتوجات المعروضة للبيع عبر المتجر الافتراضي للجمعية[13]



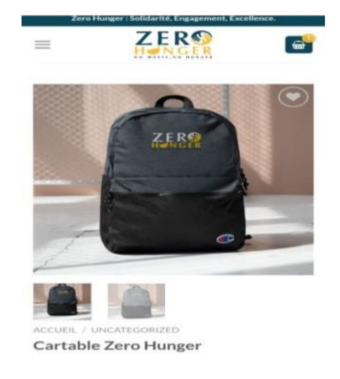
صورة 1: كوب ماء عليه شعار الجمعية



صورة 2: محفظة ذات حجم صغير تحمل علامة الجمعية.



صورة 3: قميص أسود يحمل رمز الجمعية



صورة 4: حقيبة ظهر عليها علامة Zero Hunger

يتعلق الأمر بمنصة إشهارية للتسويق والبحث عن مستهلكين افتراضيين للمنتوج. ما يميز هذه المنصة كونها لا تقصد إلى الربح الذاتي، بقدر ما تبحث عن عائدات للاستثمار في الأنشطة التضامنية لمساعدة الفئات الهشة.

"Un produit Acheter = 5 Repas à distribuer" تتصدر هذه الجملة، قائمة المنتوجات المعروضة للتسويق الإلكتروني على منصة الجمعية. وتمثل تعريفا بهدف المشاركة في شراء السلع، كما أن كل منتوج يكون مصحوبا بفقرات تعريفية لتحفيز الذوق الاستهلاكي للمشتري الافتراضي، إلى جانب أثمنة البيع؛ المنتوج في الصورة 1: 18 دولار؛ المنتوج 2: 41 دولار؛ المنتوج 3: 28 دولار؛ المنتوج 4: 44 دولار.

[13] الصور مأخوذة من منصة Zero Hunger Store بتاريخ 20-02-2021.

تأتي أهمية هذه الخدمة الإلكترونية لتلبية الحاجة الملحة لمصادر التمويل؛ فالجمعية كما يقول رئيسها: *"ما يمكنش نعولو ديما على المحسنين ليقرابين لينا أولا المنخرطين ديالنا، خاص نضمنو موارد كافية باش نسدو بيها الخصاص فأي لحظة"*. كان من الضروري كما جاء على لسان مؤسس المبادرة، بحث سبل أكثر نجاعة واستدامة لتغطية المصاريف المادية التي تحتاجها مبادرات المتطوعين من خلال تمكينهم من وجبات طعام تفي بغرض تفعيل النشاط الأسبوعي FeedAct ثم الاتجاه نحو فتح مقهى Zero Hunger Restaurants الهدف منه كما قال رشيد: *"نحلو مطعم خاص بنا، غادي اتم ادارة ديالو من طرف مشردين سابقين وغايكون بحال مدرسة تكوينية فهاد المجال وكيبقا دخل قار للجمعية باش تقدر تمش"*. يتعلق الأمر بالبحث عن كيفية دائمة لتشغيل الأشخاص المتشردين، ومناسبة للتكوين في مجال الطبخ، وتوفير عائدات للجمعية. من هنا، جاءت هذه الجهود الرقمية لتطوير ممكنات التطوع البديل. وقد طرحت هذه الخيارات الرقمية نفسها بإلحاح شديد في زمن الجائحة؛ حيث بدت مصادر التمويل المعتادة متوقفة، وبات التدخل المباشر متعذرا، ما عدى "البدائل عن بعد" كانت ممكنة ومفتوحة.

اتجه اهتمامي لمعرفة نوع الأشخاص الأكثر تفاعلا أو استهلاكا للسلع السالفة الذكر إلكترونيا، فجاءت الإشارة تحديدا إلى فئة الشباب. يمكن تفسير إقبال فئة الشباب دون غيرهم على المنتوجات الإلكترونية للجمعية انطلاقا من مؤشرين أساسيين: طبيعة السلع المعروضة (أقمصة، مَحافظ، حقائب...) بموضة عصرية تستجيب للأذواق الاستهلاكية السائدة في صفوف الشباب. أما المؤشر الثاني، فيرتبط بتقنيات الشراء عبر الانترنيت التي تميل إليها هذه الفئة، وتكون أكثر مواكبة لمستجدات العالم الرقمي من غيرها.

هل يُقبل الناس على شراء المنتوجات المعروضة للبيع عبر المتجر الافتراضي؟ توجهت بالسؤال لأعضاء الجمعية المشرفين على المشروع. صرحوا أن نسب المهتمين قليلة جدا؛ بعض الأفراد يتحفظون من عمليات الشراء عبر الانترنيت، والبعض الآخر ليسوا على بينة من وجود المبادرة. فضلا عن ذلك تستهدف هذه العروض الأشخاص الأجانب، كما قال مؤسس الجمعية: *"الهدف هو ناس اللي فبرا المغرب اشريو"*. لكنها، لم تستجب بعد لمستوى التطلعات التي يطرحها المتطوعون؛ وهي خلق موارد من أجل مشاريع قارة، تُتيح تأهيل الأشخاص المتشردين وإدماجهم في "الجسم الاجتماعي".

إن انخفاض الطلب على المتجر الافتراضي للجمعية، بقدر ما يعزى إلى تراجع أو غياب التفاعل من طرف المستهلك الافتراضي، فهو يرجع كذلك إلى الكفاءة الرقمية لعناصر من المتطوعين المنخرطين في الجمعية؛ يقول رشيد: *"المتطوعين ما عندهمش خبرة الكترونية"*. مراكمة الخبرة في ميدان التسويق الالكتروني عامل حاسم، لكنه لا يزال يمثل عائقا. الانتباه لهذا العجز في الكفاءة الرقمية هو أحد الأسباب التي جعلت الجمعية تشتغل على مشروع آخر تسميه: Zero Hunger Academy يهدف من جهة، إلى تكوين المتطوعين في مجالات الرقمنة لتطوير خبراتهم خاصة في مجال التضامن الرقمي، ومن جهة أخرى، يمثل مجالا لتكوينات متنوعة: في التجارة الالكترونية، التواصل وتنمية الموارد البشرية والمالية، إنشاء مواقع إلكترونية متخصصة... هذه التكوينات تكون أحيانا *"بثمن رمزي"* -على حد تعبير رئيس المبادرة- تستثمره الجمعية في أنشطتها لتأمين الطعام للأشخاص بدون مأوى.

يمكن تفسير الصعوبة التي تواجهها محاولات التأسيس لاقتصاد تطوعي رقمي بديل، انطلاقا من عاملين أساسيين:

عامل اقتصادي

لا يزال التسويق الرقمي بالمغرب يختبر لحظات التفكير والتأسيس؛ نمو بطيء في الاقتصاد الرقمي والذي يعد طرفا في العوائق التي تعترض النموذج الاقتصادي والاجتماعي الراهن؛ وهو وضع وصفه تقرير المعهد المغربي للذكاء الاستراتيجي بصدمات التغيير الأربع، وعلى رأسها التكنولوجيا الرقمية أو الثورة الصناعية الرابعة. (Alaoui, p. 12) "فالجهات الاقتصادية والإدارية في البلاد لا تكون جريئة بما يكفي لتنفيذ استراتيجيات التحول الرقمي، فرغم وجود استثمارات كبيرة وتقدم قوي في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مطلع القرن الحادي والعشرين، إلا أن ذلك لم يسمح بوضع استراتيجيات رقمية فعالة. هذه المفارقة التي يعيشها المغرب الراهن جعلته لا يمتلك المكونات الأساسية لاقتصاد رقمي فعال وليس مسلحا بما يكفي لبدء الثورة الرقمية بثقة." (*Ibid*, p. 13)

إن الاقتصاد الرقمي اقتصاد ذكي، يستثمر المعرفة كسلعة لإنتاج منافع اقتصادية، وقد اعتبره التقرير السابق محركا قويا للتنمية الاقتصادية والاجتماعية في المغرب، لكن لا تزال تعترضه الكثير من المعوقات من بينها: "الافتقار إلى رؤية واضحة للمستقبل الرقمي، ونقص المعدات في البنية التحتية الرقمية، والنقص في المواهب، فضلا عن الأمية الرقمية التي تقدر بأكثر من 53%". (*Ibid*, p. 13-14)

هذا الاقتصاد على أهميته وراهنيته في عصر الثورة الديجيتالية، لا يزال على محك الاختبار مغربيا؛ مقاومةٌ للتغيير تارة، وتباطؤٌ في الخدمات الإلكترونية تارة أخرى، إلى جانب الأمن السيبراني وانعكاساته السلبية على اهتزاز عنصر الثقة من المؤسسات والخدمات الرقمية. فحسب نفس التقرير "يقدِر خبراء أمن تكنولوجيا المعلومات أن أكثر من 90% من الأنظمة الوطنية معرضة بشدة للهجمات الرقمية" (*Ibid*, p. 14) وهو ما يطرح الحاجة إلى مقاربة قانونية وأمنية ناجعة.

عامل ثقافي

درج العرف المغربي على أنماط التضامن التقليدية؛ بتقديم المساعدات والهبات المادية عن قرب وبشكل مباشر. شكلت هذه الصيغة بالنسبة لشبكة Zero Hunger أحد أهم مواردها المادية، وبفضلها تم خلق مبادرات ميدانية استمرت لسنوات، بل ارتأى أعضاؤها تيسيرا لهذا النمط من التضامن المباشر، إعطاءه صبغة رقمية من خلال الاشتغال على مشروع WeCare وهو مبادرة تقصد إلى إدماج مختلف المغاربة الراغبين في التطوع وتقديم المساعدة المادية، بغض النظر عن أماكن تواجدهم[14]. لكن رغم محاولة تطوير هذه الصيغة التضامنية، فقد اتضحت محدوديتها خاصة في سياق كورونا؛ فهي طريقة في التضامن المادي، تعتمد على التنقل إلى فضاءات بعينها، وهو ما لم يعد مأمونا ويسيرا في ظل فرض حظر التنقل.

رغم أن الجمعية بادرت قبل زمن كورونا بالتأسيس لنمط "التطوع عن بعد" عبر طرق التسويق الرقمي، أو من خلال أشرطة فيديو تندرج ضمن الانترنيت التضامني (Internet solidaire) (Atifi, *Op. cit.* p. 109) إلا أن التقليد الثقافي للمغاربة يَتحفظ من أنشطة التبرع افتراضيا، وبالتالي من التفاعل مع رهانات المتجر الافتراضي. "فلا تزال عملية جمع التبرعات عبر

[14] تتمثل مساهمة الفرد/المتطوع في شراء وجبات طعام من خلال التوجه إلى أقرب محل تجاري له، مسترشدا بخريطة رقمية وضعتها المجموعة لتحديد المحلات الشريكة للجمعية، ويقتني منتوجات غذائية، ليتكلف الفريق بالتوجه إلى المحلات المعنية قصد جمع المقتنيات بعد التوصل بإشعار على التطبيق الرقمي.

الانترنت ظاهرة هامشية في المغرب، رغم بعض المحاولات الأخيرة التي برزت عبر موقع (cotizi.com[15]) كما أن جمع التبرعات أو التمويل التشاركي (*fundrising*) يظل تحت الإشراف التام للسلطات؛ حيث يتطلب القانون المغربي من الجمعيات، ترخيصا مسبقا من الأمانة العامة للحكومة، باستثناء بعض الحالات. لكن مع ذلك، ظهرت خلال السنوات الأخيرة عدة حملات تعبئة لفائدة الفقراء المغاربة من خلال الشبكات الاجتماعية." (*Ibid*, p. 109)

أدرك المتطوعون في Zero Hunger الحاجة إلى الاشتغال على المخيال الثقافي للإنسان المغربي، بشكل يسمح باستيعاب فكرة التضامن باستراتيجياتها البديلة. جاءت مجموعة من الممارسات الرقمية الجديدة انطلقت في سياق كورونا بالتحديد، تشتغل على تقنية "حلقات فيديو متسلسل" (Episode) للبحث عن تبرعات عن بعد، بكيفيات محفزة توظف خطابا بصريا يستهدف أفراد الشبكات الرقمية ويميل إلى ثقافتهم. نقترح إدراج هذه الممارسات الجديدة ضمن تسمية «Episodactivisme» على غرار تسمية "النشطاء عبر الفيديو" أو (vidéactivistes) (Atifi, 2020, p. 20) كما سماها الباحث حسن عطيفي؛ لكن ليس على كيفية أشرطة الفيديو التي اشتغل عليها هذا الأخير؛ والتي تعرض الأوضاع الاجتماعية والمادية والنفسية للفئات الاجتماعية الهشة، وإنما هي أشرطة بإيحاءات مختلفة، شكلا ومضمونا؛ تقصد إلى تقوية الوعي التضامني من خلال اقتراح كيفية اشتغال الجمعية وأفقها في المستقبل، وحاجتها إلى توسيع شبكتها، وإمكانية الانخراط في مبادراتها عن بعد وبشكل غير مكلف.

يتعلق الأمر هنا بأساليب رقمية لتسويق وإشهار المبادرة التضامنية من جهة، ومن جهة أخرى التأسيس لخطاب إحساني بكيفيات تتجاوز منطق استدرار الشفقة وتوسل الخطاب الديني في إثارة الآخر، إلى منطق يثير شغف المتلقي ويخاطبه بأدوات يميل إليها (القصة المسلية، الصوت الساخر، الصورة، الألوان، الموسيقى...). نقف في الصور الآتية على بعض لحظات استخدام تقنية Episode من طرف المتطوعين:

لوحة 2: جانب من استعمالات تقنية Episode لنشر ثقافة التطوع



صورة 5: من سلسلة أشرطة المساهمة في التطوع بالتنازل عن مشروب قهوة مقابل توفير وجبة طعام للمحتاجين.




صورة 6: وجبة فطور ومبلغها المالي ضمن أحد حلقات Episode

[15] خدمة إلكترونية تُعنى بجمع التبرعات وإطلاق حملات توقيع العرائض عبر الانترنيت. تشتغل كوسيط لمساعدة الجمعيات العاملة في مجال المنفعة العامة، والتي تحتاج لموارد مالية قصد تحصيل النفقات التي تستدعيها أنشطتها الخيرية، يتم تحويل المبلغ المحصل إلى الجمعية المعنية شريطة توفرها على رخصة الإحسان العمومي التي تمنحها الأمانة العامة للحكومة، وفي حالة عدم توفر الجمعية على الرخصة تتكلف خدمة كوتيزي باستعمال المبلغ المحصل لاقتناء المنتوجات والخدمات التي تحتاجها الجمعية استجابة لأهدافها الخيرية المحددة.



صورة 7: مقطع من حلقة يبرز الموقع الإلكتروني الخاص بالمساهمة المالية لغرض فتح مطعم زيرو جائع.



صورة 8: نهاية حلقة، وإعداد المتابع لحلقة قادمة حول التطوع.

حلقات فيديو قصيرة ومتسلسلة، تستثمر فن الحكاية؛ بأساليب بصرية جذابة، تستدمج إيحاءات الصوت والصورة، ومؤثرات موسيقية، مع الكتابة بالدارجة المغربية واللغة الانجليزية لاستهداف جمهور متنوع. عبر هذه الحلقات يخاطب نشطاء « Episodactivistes » المتلقي المفترض، أن بإمكانه أن يكون طرفا فاعلا في التضامن الاستعجالي. إنه سجل آخر من الخطابات الرقمية، يحاول خلق بنية ثقافية تستوعب أدوات التطوع الافتراضي، من خلال إنتاج حلقات فيديو تزاوج بين عنصر القصة المسلية، وخلق الحافزية الباعثة على التبرع بطرق غير مكلفة.

خاتمة

الاقتصاد التطوعي الرقمي هو اقتصاد بديل، في زمن الثورة الرقمية وفي زمن الأزمات الانسانية القاتلة. ينطلق من كفاءة الطاقات البشرية وقدرتها على بحث الفرص ومواجهة التحديات الطارئة والمحتملة، ويستهدف إنعاش طاقات بشرية أخرى تعيش الحرمان في المدينة المغربية، في أفق إدماجها وإعادة تأهيلها. ينتهي بنا المطاف، إلى إدراك بدائل رائدة يبدعها شباب مغاربة لإعطاء المبادرات التطوعية والإحسانية نفسا مختلفا، ينهل من تقنيات الرقمنة وممكناتها وأفقها الذي بات خيارا ملحا في سياق أزمة كورونا بالخصوص.

لقد سمحت الأهداف التي وجهت جمعية Zero Hunger بإبداع دينامية اجتماعية اقترحنا تصنيفها ضمن أنشطة ريادة الأعمال الخيرية، كما أتاح توظيف الجمعية لكفاءاتها التكنولوجية، الحديث عن ريادة أعمال رقمية؛ تعمل على بحث فرص الاستثمار في "الاقتصاد التطوعي الرقمي" بشكل يوفر مزيدا من الموارد الضرورية الكفيلة بتنفيذ مشاريع المساعدة الاجتماعية.

دفع هذا الابتكار بإحداث تحويل في هوية الجمعية؛ من التدخل الطارئ في الميدان وتقديم المعونة الآنية، إلى ابتكار مسار يقود إلى الانخراط في تجربة المقاولة الرقمية، بصيغة تضع المتطوعين أمام إمكانات جديدة ومرنة في مجال التسويق الالكتروني، وإغنائه محليا، وفي نفس الوقت تُغذي طموحاتهم التي تأسست على أهداف خيرية وتضامنية. غير أن هذا المسار لا تزال تعترضه إكراهات ذاتية وموضوعية، تجعل تجربة الجمعية في سياق مرحلةٍ انتقالية، ومؤسِسةٍ لمشروع مستقبلي قابل للتطور.

قائمة البيبليوغرافيا

المراجع العربية

- الطرابلسي، صفوان. (2020). مفهوم الاقتصاد الاجتماعي والتضامني جدل التعريفات وعناصر التمايز. *المفكرة القانونية*، تونس. نوفمبر، العدد 19.

- زكاغ، بشرى. (2020). تحديات وآفاق الاقتصاد التضامني بالجهة الشرقية في ظل مقاربة النوع الاجتماعي. *الاقتصاد الاجتماعي والتضامني ورهانات التنمية العادلة*، (ص. 107-126). أكادير: منشورات مركز للدراسات والأبحاث.

المراجع الأجنبية

- ALAOUI A. (2020). Maroc: 2020-2030, la décennie de la montée en puissance? Quatre chocs pour une nouvelle trajectoire de développement. Rabat. Mars.
- ATIFI H. (2019). La vidéo en ligne de charité : espace de médiatisation de la vulnérabilité au Maroc. In S. AZIZI (dir.), *L'internet au Maroc. Sociabilités et solidarités numériques*. (pp. 103-125). Paris: L'Harmattan.
- ATIFI H. (2020). Médiatisation et mise en scène de la vulnérabilité dans les vidéos en ligne au Maroc. In Atifi (dir.), *Vulnérabilité et internet au Maroc entre précarisation et empowrement*. (pp. 19-45). Paris : L'Harmattan.
- Auger, P. & Reynaud, E. (2014). Les déterminants de la performance sociale. Comparaison des cas d'Emmaüs et des Restos du Coeur. *Management & Avenir*, 70, 189-206. https://doi.org/10.3917/mav.070.0189
- POIRIER Y. (2014). Économie sociale solidaire et concepts apparentés, les origines et les définitions : une perspective internationale. Québec. https://base.socioeco.org/docs/economie_solidaire_et_autres_concepts-poirier-juillet-2014-1.pdf
- CMI. (2021). Activité monétique au 30 Septembre. https://www.cmi.co.ma/fr/file/1583/download?token=rul5VmmU
- Haut-commissariat au plan. https://www.hcp.ma/Note-d-information-du-Haut-Commissariat-au-Plan-sur-les-sans-abris-au-Maroc-a-l-occasion-de-la-journee-mondiale-de-l_a2021.html
- Internet Word Stats. https://www.internetworldstats.com/stats.htm
- PNUD. *Rapport mondial sur le développement humain.* L'indice global de pauvreté multidimensionnelle 2020.

Romanization of Arabic Bibliography

- Trabelsi, Safwan. (2020). mafȟūm̊ al-ȋqt̊iṣād̊ al-ȋğt̊imāʿī wāltwaḍāmunī; ğadal̊ al-twaʿr̊īfāt̊ waʿanāṣr̊̊ al-twamāīuz̊ [The concept of social and solidarity economy Controversy of definitions and elements of differentiation]. *Legal Agenda*, Tunisia. November, Issue 19.
- Zackag, Bushra. (2020). tḥdīāt ūʾāfāq al-āqtṣād al-tḍāmnī bālğhẗ al-šrqīẗ fī ẓl mqārbẗ al-nūʿ al-āğtmāʿī [Challenges and prospects of the solidarity economy in the eastern region in light of the gender approach]. *The social and solidarity economy and the stakes of just development*, (pp. 107-126). Agadir: Center for Studies and Research publications.

Towards Upgrading the Arabic Language in the Education System in Morocco; from the Reality of Identity to Achieving Development

Mohammed Bouchta Elbetikhi

Ministry of National Education, Primary Education and Sports. Morocco

Email : Elbetikhi1980@gmail.com

Received	Accepted	Published
1/10/2022	28/11/2022	31/12/2022

DOI: 10.17613/a5e7-5s08

Abstract

This paper dealt with the issue of the Arabic language between the duality of identity and development in the Moroccan experience, by questioning contemporary Moroccan educational thought, by invoking visions and perceptions related to the philosophy of reform in general and linguistics. Highlighting that language is not just a neutral transmitter of knowledge that has nothing to do with the transmitted content, but rather is linked organically to the contents it transmits. And that these links between language and identity converge in more than one place, as long as language is an important part of identity and a symbol of national sovereignty, and preserving language is the price of preserving identity. and traditions.

The paper concluded that this language has the capabilities that make it able to reconcile the requirements of identity and the challenges of development. It only needs to enable it to play its framing and educational role, and this requires linguistic planning and designing a long-term strategy that works to revive Arabic at all levels, with the involvement of state institutions. and civil society.

Keywords: Arabic Language, Identity, Development

نحو الارتقاء باللغة العربية في منظومة التربية والتعليم بالمغرب؛
من و اقع الهوية إلى تحقيق التنمية

محمد بوشتى البطيخي

وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. المغرب

الايميل: Elbetikhi1980@gmail.com

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/10/1	2022/11/28	2022/12/31

DOI: 10.17613/a5e7-5s08

ملخص

تناقش هذه الورقة سؤال اللغة العربية في المغرب من خلال ثنائية الهوية والتنمية، وعبر استحضار رؤى وتصورات الفكر التربوي المغربي المعاصر، والمتعلقة بفلسفة الإصلاح عامة واللغوي خاصة؛ مبرزة في هذا السياق أهمية اللغة في إيصال المعرفة، باعتبارها ليست مجرد ناقل محايد للمعرفة؛ بل لها ارتباط عضوي بالمضامين التي تنقلها. وأن هذه الروابط بين اللغة والهوية تلتقي في أكثر من موضع، ما دامت اللغة جزءا مهما في الهوية ورمزا للسيادة الوطنية، والحفاظ على اللغة ثمنها الحفاظ على الهوية، فالحديث عنها هو حديث عن غنى ثقافي، تمثله دائرة كبرى، تضم الدين واللغة، والأرض، والتاريخ، والتقاليد.

وخلصت الورقة إلى أن اللغة العربية تملك من الإمكانيات ما يجعلها قادرة على التوفيق بين متطلبات الهوية ورهانات التنمية، فقط تحتاج إلى تمكينها للقيام بدورها التأطيري والتربوي، ويتطلب ذلك تخطيطا لغويا وتصميم استراتيجية طويلة المدى، قوامها: انخراط مؤسسات الدولة والمجتمع المدني.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، الهوية، التنمية

مقدمة

تعتبر القضية اللغوية، من أهم القضايا التي تتشابك فيها ثنائية الهوية والتنمية، وهي مسألة تكاد تنسحب على المجتمعات العربية بما فيها المملكة المغربية، حيث يستأثر هذا الموضوع بكثير من الاهتمام من لدن الدراسات العلمية المعاصرة، على اعتبار أنه موضوع يمثل إشكالا عميقا، ويزداد إثارة يوما بعد آخر، خصوصا في ظل التشابك العلائقي الذي يثار حول التطورات الحالية. وتزايد التأكيد على أهمية الثبات على الذات واحترام الخصوصيات، مع اعتماد آليات التواصل والحوار والانفتاح على مكونات العالم، لتعزز الأمة مكانتها ودورها في التدافع الحضاري، كأفق لبناء عالم ينعم بالأمن والاستقرار وتحقيق تنمية شاملة.

إشكالية الدراسة

تعالج هذه الورقة البحثية إشكالية أسالت مدادا كثيرا، حيث كتب حولها عديد من الباحثين والمفكرين، وهي قضية علاقة اللغة العربية بالهوية والتنمية. فمن قائل بأن العالم شاء أم أبى أصبح يستظل تحت رحمة العولمة كون الغلبة للأقوى، وأن الحديث عن الخصوصية وحدها إنما هو من كلام الماضي أو للاستهلاك والبكاء على الأطلال، إلى قائل لا راد للذاتية اللغوية في تحقيق التنمية؛ لأن من بين ما يحدد كينونة الإنسان هي لغته، فهي مادته الأولى، إلى قائل بأنه يمكن بناء نموذج إصلاحي يجعل من اللغة محركا أساسيا للهوية والتنمية.

- إن إثارة قضية اللغة العربية في علاقتها بالهوية والتنمية، تناسلت عنها تساؤلات عدة، من قبيل:
- هل اللغة مجرد ناقل محايد المعرفة لا علاقة له بالمضمون؟ أم اللغة لها ارتباط عضوي بالمضامين التي تنقلها؟
- وفي المجال التربوي، كيف قارب الفكر المغربي سؤال لغة التعليم وتعليم اللغات في تصوراته التربوية؟
- أي حضور للغة العربية في الإصلاحات التربوية الأخيرة التي عرفتها منظومة التربية والتعليم المغربية؟
- إلى أي حد استطاع العقل المغربي إنتاج مسار لغوي مبتكر يجمع بين الهوية والتنمية؟

منهجية البحث

استدعت منهجية تناول هذه الورقة توظيف المنهجين الآتيين، الأول: المنهج الوصفي بقصد عرض الأفكار الرئيسية، والثاني: المنهج التحليلي، لتحليل وتفكيك الأفكار المنظمة واستخلاص النتائج والخلاصات.

1- تحديد المفاهيم الأساس في هذا المقال

1.1- اللغة وأهم التعاريف التي وردت فيها

لما كانت للغة أهمية بالغة في التواصل واكتساب المعرفة، حظيت من لدن العلماء والمختصين بالدراسة والبحث، فقد عرفها عثمان ابن جني بأنها: أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم. (ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، ط/ 2006، عالم الكتب، ج/3، ص، 33.)

وعرفها ابن خلدون بأنها: ملكة اللسان للعبارة عن المعاني، وهي في كل أمة بحسب اصطلاحاتها. (خالد عبد السلام، تأثيرات لغة الأم في عملية التواصل باللغة العربية الفصحى لدى تلاميذ التعليم الابتدائي، مجلة عالم التربية، عدد/2016/27. ص،151.

وعرفها دي سوسير بأنها تنظيم من الإشارات والرموز. (جمعة سيد يوسف، 1997، ص، 47.) فهي إذن جملة من الإشارات والرموز والألفاظ والأصوات يستعملها الإنسان لقضاء مآربه والتعبير عن مشاعره، وتختلف باختلاف الناس والمجتمعات فلكل أمة لغتها كما قال ابن حزم. ومن ذلك اللغة العربية التي هي لسان الأمة العربية.

2.1- الهوية وأهم تعريفاتها

يعتبر مفهوم الهوية من المفاهيم العابرة للتخصصات، وبالنظر إلى الاشتقاق اللغوي، فالهُوية بضم الهاء اشتقت من الضمير هو، وتعرف حسب الحقل الذي تستعمل فيه، ومن أجل بيان ذلك، أشير إلى بعض التعريفات من خلال ما يلي:

أورد الفرابي في التعليقات مفهوم الهوية قائلا: "هوية الشيء وعينه وتشخصه وخصوصيته ووجوده المنفرد له الذي لا يقع فيه اشتراك" (الفرابي، التعليقات، تحقيق، جعفر آل ياسين، دار المناهل للطباعة والنشر، بيروت، 1988، ص، 62./ الموسوعة الفلسفية العربية، ج/1، معهد الإنماء العربي، 1986، ص، 821.)

أما عبد القاهر الجرجاني فقد ميز في التعريفات بين مفهوم الهوية ودلالاتها بقوله: "الأمر المتعلق من حيث أنه مقول في جواب ما، يسمى: ماهية، ومن حيث ثبوته في الخارج، يسمى: حقيقة، ومن حيث امتيازاته عن الأغيار، هوية، ومن حيث حمل اللوازم له ذاتا، ومن حيث يستنبط من اللفظ مدلولا". (عبد القاهر الجرجاني، التعريفات، مؤسسة التاريخ العربي بيروت، 2003، ص، 160).

ويعرف أبو البقاء الكفوي الهوية على أنها: "ما به الشيء هو هو، يسمى ماهية، إذا كان كليا كماهية الإنسان، وهوية إذا كان جزئيا. (أبو البقاء الكفوي، الكليات، ط/2، دمشق، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، 1982، ص، 81/ الموسوعة الفلسفية العربية، ج/1، معهد الإنماء العربي، ص، 821).

إذن، هناك سمتان بارزتان لمفهوم الهوية انطلاقا مما سبق، وهما: التميز، والمقومات، وهما متكاملتان، فأساس مفهوم الهوية على اختلاف استعمالاتها يقوم على: "مجموعة المقومات المميزة لكيان ما، حيثما وجدت الهوية، سواء كانت هوية وطنية، أم هوية ثقافية، أو هوية سياسية، أم غير ذلك من الهويات في مختلف الاستعمالات. (البوشيخي، الشاهد، نظرات في مستقبل الهوية الإسلامية في ظل منظومة العولمة، مطبعة، آنفوبرانت، فاس، ص، 09- 10).

وسيظل هاجس مفهوم الهوية تأمين معنى الكينونة، أي: تحقيق معنى من نكون؟ ويندرج تحته، تأمين البعد التواصلي والعقدي والاجتماعي والثقافي؛ لأن مصطلح الهوية يعد من القضايا المعقدة والمركبة، فليست كلمة عابرة أو قضية هامشية، بقدر ما هي موضوع جوهري، يتعلق بخصوصية الإنسان حيث/وأين ما كان.

1. 3- التنمية وأهم تعريفاتها

مفهوم التنمية تولد من فعل نمَّى، يقال: أنميت الشيء ونميته جعلته ناميا، أي: زائدا عما كان عليه. وجاء في لسان العرب: "النماء الزيادة، نمى ينمي نَميا ونُميا زاد وكثر، وربما قالوا ينموا نموا". (ابن منظور، محمد بن مكرم الإفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر، 1990، بيروت، ط/1، ج/15، ص، 341).

وذكر صاحب مقاييس اللغة قوله: " نمى: النون والميم والحرف المعتل أصل واحد، يدل على ارتفاع وزيادة... نمى المال ينمي: زاد، ونمى الخضاب ينمي وينمو، إذا زاد حمرة واسودادا، ونمى الشيء ارتفع من مكان إلى مكان. (ابن فارس، مقاييس اللغة، ج/2، تحقيق ابراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، د/2، 2008).

ومن معاني التنمية أيضا: تفعيل الثقافة الوطنية بكل مكوناتها، وتخصيب أرضيتها العقدية (الدين) والتراثية (التراث) وممكناتها البشرية (التربية والتكوين) لمواجهات الحاجيات البشرية. (أمزيان، أحمد، إشكالية التربية بالمغرب مقاربة سوسيو ثقافية، ط/1، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، 2003، ص، 148).

فلا يعتبر المجتمع ناميا إلا إذا تحققت التنمية بمنظورها الشمولي، خاصة، أن حاجيات الإنسان ومتطلباته تتداخل فيها عوامل متعددة، منها العوامل المادية والمعنوية، الفكرية والعقدية والتقنية والرمزية، وبالتفاعل الإيجابي بين هذه العوامل، تتحقق التنمية. وفي ظل التطورات الاجتماعية والإنسانية، برز مفهوم جديد وهو التنمية البشرية مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، كإجراء يهتم بتأهيل العنصر البشري، فهو يراهن على "الاستثمار العقلاني التكاملي للرأسمال البشري في كافة أبعاده ومقوماته المادية والروحية، وهذا يتوقف على التنشئة المتكاملة؛ اجتماعيا وسياسيا وثقافيا وروحيا، حتى يكتسب الفرد مجموعة منسجمة من المعارف والقدرات والقيم والمواقف والاتجاهات.. حتى يكون كإنسان وفرد وكمواطن فاعلا اجتماعيا. (للمزيد، ينظر: محسن، مصطفى، رهانات تنموية رؤى سوسيوتربوية وثقافية نقدية، ص، 208).

وهذا المقال يرمي إلى تحقيق التنمية المجتمعية انطلاقا من معالجة موضوع اللغة العربية بين ثنائية الهوية والتنمية في السياق التربوي المغربي، بهدف استطلاع التصورات الحاصلة فيه، تنظيرا وتحليلا؛ من أجل رصد واقعه، واستشراف مستقبله.

2. اللغة العربية بين الهوية والتنمية: أي تكامل في ظل التحديات المعاصرة؟

1.2- حدود العلاقة بين اللغة العربية والهوية

من الجدير بالذكر أن ندشن الحديث عن علاقة اللغة العربية بالهوية بالوقوف مع سؤال غاية في الأهمية، وهو: هل اللغة مجرد ناقل محايد للمعرفة؟ أم أنها ترتبط ارتباطا عضويا بالمضامين المعرفية التي تنقلها؟

يكاد يتفق معظم الباحثين اليوم على أن اللغة ليست مجرد ناقل محايد لا علاقة له بالمضمون المنقول، بل لها أدوار جوهرية في الحياة الاجتماعية بشكل عام، فهي "لا تشكل فقط أداة تواصل واكتساب للمعرفة، بل تعتبر أيضا ركنا أساسيا في الهوية الثقافية والاستقلالية"(عبد الناصر ناجي، لغة التدريس نحو رؤية استراتيجية واضحة، عرض قدم أمام أنظار لجنة البرامج والمناهج بالمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، يوم الخميس 24/ 12/ 2014، ص، 2). فاللغة من أهم الآليات التي تحفظ سيادة الأمم، وتسهم في تشكيل تصورات الإنسان نحو الكون والحياة والمآل، وفي اللغة حفظ لإرث الأمم وحضاراتها، فليست مجرد أداة للتواصل والتعبير عن الرأي، حتى يسهل تعويضها بلغة أخرى، بقدر ما تتجاوز هذا بكثير،

فمهمة اللغة كل اللغة – بما في ذلك العربية بما هي أداة لاكتساب المعرفة- تعمل على الاضطلاع بوظيفة بناء الذات وتطوير التفكير، وحفظ الذاكرة والوجود الحضاري، فضلا عن الارتقاء بالمجتمع نحو العلم والمعرفة والتطلع إلى التنمية. إنها سجل حافل وذاكرة تحفظ تراث أصحابها وتضمن لهم البقاء بين الأمم، إلى درجة يمكن القول بأن اللغة صلة وصل بين الماضي والحاضر والمستقبل، فوظيفتها متعددة الأبعاد، وبقدر ما تكون مصانة، تكون حضارة أصحابها كذلك منظمة ومحفوظة، والعكس بالعكس، وعليه فمن فقد لغته يكون كمن فقد جزءا من هويته، ومن فقد هويته كمن فقد ذاكرته، وفاقد الذاكرة قابل للتغرير به في كل وقت وحين.

أما من يرى على أن اللغة مجرد ناقل محايد للمعرفة، فكأنه يجعل العلاقة بين اللغة والهوية علاقة انفصال، وليست علاقة طبيعية ولا بنيوية، جاعلا اللغة كالظرف يصب فيه المظروف، ولا علاقة أو تأثير للظرف بهذا المظروف، أو كأن اللغة عبارة عن السلك الموصل للتيار الكهربائي، تنحصر مهمته في توصيل الكهرباء. "ويذهب أصحاب هذا الرأي إلى أن المهم في التعليم والتكوين ونقل المعارف والتكنولوجيات ليس هو اللغة، وإنما تلك المضامين المنقولة. وبالرغم من تأكيدنا على وظيفة النقل هذه، والتي تقوم بها اللغة – الأجنبية أساسا- فإننا لا نتفق مع ما يؤدي إليه الموقف المنتقد سابقا من اختزال للغة في بعدها العملي الأداتي الضيق. وهو موقف غالبا ما يتم به تبرير سطحي لواقع الفرنسة في المغرب، وعدم القدرة على تجاوز اللغة الفرنسية وهيمنتها الكمية والنوعية، ومستتبعات ذلك فكريا وإيديولوجيا واجتماعيا". (نور الدين الطاهري، سياسة تعريب التعليم بالمغرب: التطور- الواقع – الآفاق، دار قرطبة، الدار البيضاء، ط/1/ 1993، مقابلة مع مصطفى محسن، ص، 71).

والحاصل أن العلاقة بين اللغة والهوية تتعدى كل هذا بكثير، بحيث لا يمكن اختزالها في جوانب هامشية، بل لها مهام أساسية، بحفظ اللغة يحفظ المجتمع، فبينهما تأثير وتأثر. فاللغة العربية شرايين الإنسان العربي، وهي المرآة التي تعكس صورته والحالة التي يوجد عليها. فلا يمكن تحقيق إنسانية الإنسان العربي في ظل غياب ثقافة عربية. لسبب بسيط، وهو أن "من الحقوق الثقافية المعترف بها، نجد الاعتراف الرسمي باللغة واستعمالها في المؤسسات"(عبد الناصر ناجي، لغة التدريس نحو رؤية استراتيجية واضحة، ص، 2). ثم إن اللغة تضمن كينونة الإنسان الفردية والجماعية، فمن حيث كينونته الفردية: تبيح له مجال التواصل مع ذاته والتعبير عن أغراضه ومآربه، ومن حيث كينونته الجماعية: توفر له فرص التواصل مع الآخر، وتمنح الجماعة سلطة الفكر والثقافة؛ إذ الإنسان لا يستطيع أن يفكر خارج لغته، فالمرء إذن، يشعر بذاته حين تكون لغته حاضرة في مرجعيته، فلغتك تمنحك وجودك بالفعل. وكل لغة توفر لمتكلميها رؤية للعالم، أي: ينظر أصحاب اللغة إلى العالم من خلال ما توفره له من معلومات. "إن اللسان العربي حامل تراث، وناقل معرفة، وشاهد حي على الجذور التي استلهم منها الغرب نهضته الحديثة في كل العلوم. ولا يغفل الساهرون على برمجة الذهن الجماعي في عصر الكونية عن الرسالة الحضارية والروحية التي حملت بها اللغة العربية، وهم العارفون بأن التماهي بين الذات واللغة لم يبلغ تمامه في الثقافات الإنسانية كما بلغه عند العرب بكل اطراد تاريخي، وبكل تواتر فكري واجتماعي ونفسي، وما التماهي بين الذات واللغة إلا جوهر الهوية في ذاتها ولذاتها" (عبد السلام المسدي، الهوية العربية الأمن اللغوي، ص، 265). لقد أكد محمد عابد الجابري كل ما سبق، معتبرا اللغة رابطة الإنسان الأولى لوجوده، والضامنة لكينونته وهويته، مبينا أن "اللغة هي الوعاء الذي تنصهر فيه الهوية.." (محمد عابد الجابري، سلسلة مواقف، عدد/14، ص، 107). ففي هذا الوعاء وبه تتحقق وحدة المشاعر، ووحدة الفكر، ووحدة الذاكرة، ووحدة التطلعات، بدون هذا لن تكون هناك هوية، ولن تكون هناك جذور ولا ثقة بالنفس" (محمد عابد الجابري، سلسلة

مواقف، عدد/14، ص، 91). وهذه المقاييس عامة تتحقق في كل فرد وفي كل مواطن، فهوية الفرد المغربي على هذا الأساس من مرتكزاتها: اللغة، ولغته هي العربية، فانتماؤه إليها إذن، هو انتماء هوياتي، ولن يتحقق هذا في غياب هذا المرتكز. فالمفكر يربط اللغة بالهوية ويجعلها غير قابلة للمساواة، وفي نفس الأمر لم يعتبر الهوية عنصرا جامدا لا يساير المتغيرات، فيقول: "الهوية ليست شيئا جامدا، بل هي كيان يكون ويصير، ينمو ويغتني باللغة وما تحمله وتنشره من بعد حضاري، إن اللغة جزء حضاري من الكيان، من كياننا كمغاربة.." (محمد عابد الجابري، سلسلة مواقف، عدد/14، ص، 91). لنصل إلى أن المقوم اللغوي له من الأهمية بمكان فيما يتعلق ببناء الهوية الجامعة والمحافظة عليها، حتى قال بعضهم: توحيد اللغة أولى من توحيد العملة؛ إذ توحيد اللغة، يحفظ وحدة الجماعة والوطن والأمة، ويصون التلاؤم الاجتماعي، وهو الشيء الذي لا تقوى على حفظه توحيد العملة. مما يعني أن سلاح اللغة عامل مهم في الجمع والتفرقة معا. فمن كان لسانهم موحدا كان ذلك مدعاة لدوام الوحدة وترسيخها، وبالمقابل إذا وجدت مجتمعا يحاول إحياء لغات متعددة أو لهجات ودوارج مختلفة، فأنت أمام تغيير يلوح في الأفق، ولا ينبغي أن يكون على حساب التضحية بالهوية الجامعة.

وعموما يمكن القول، بأن الروابط بين اللغة والهوية تلتقي في أكثر من موضع، ما دامت اللغة جزءا مهما في الهوية ورمزا للسيادة الوطنية، والحفاظ على اللغة ثمنها الحفاظ على الهوية، وإن الوعي بذلك وتربية النشء عليها، يقود إلى تعلق ذلك النشء بهويته تعلق الطفل بأمه، عوض ارتمائه في ثقافة غيره، فالأمر في الحقيقة لا يمكن اختزاله في تعلم اللغات الأجنبية وترك اللغة الوطنية بداعي تحقيق التنمية، بل يتعداه إلى التضحية بالهوية، أدركنا ذلك اليوم أو لم ندركه.

2.2- أي علاقة بين اللغة العربية والتنمية في ظل مجتمع المعرفة؟

تتحدد علاقة اللغة العربية بالتنمية من خلال تحقق العناصر الناظمة لكل منهما، ومعلوم أن من معاني التنمية "أن يتحول العلم إلى ثقافة". ومعنى ذلك، أن يبني الإنسان ثقافة عالمة، تنتصر لما هو علمي عقلاني ومعرفي، ويتجنب الخرافات والأساطير. فالمجتمع الذي لا يعتمد في بناء تفكيره على العلم، فهو مجتمع متخلف بعيد عن التنمية. وتقدير العلماء والاهتمام بالمؤسسات العلمية والإنتاج المعرفي، يقلل من أمية المجتمع، ويرتقي بذوق الإنسان إلى الأجود وبناء العقل بناء سليما، وصولا إلى ثقافة العلم وإنتاج المعلومة الصحيحة. وإذا كانت التنمية تتحقق بالعلم حين يصبح ثقافة، فالتخلف هو ثقافة ابتعدت عن العلم. فالتنمية حصيلة نشاط بشري إيجابي، وهذه الإيجابية لا يمكن تحقيقها على المدى البعيد، ما لم يترب العنصر البشري في حضن منظومة تربوية وتعليمية سليمة، ذات جودة عالية، تكسبه المعرفة العلمية بواسطة لغته الوطنية، وهذا ما يفترض وجوده في النظام التربوي المغربي، لكن وللأسف الشديد، تعيش منظومة التربية والتعليم في معظم الدول العربية بما فيها المغرب هشاشة كبيرة. وربما مرد ذلك أننا "لا نملك فهما صحيحا لسياسة التعليم، ولا يوجد حل لمشاكل هذه الاستراتيجية لا في نطاق التعليم عينه ولا في علوم التربية ولا في العلوم السياسية ولا في العلوم الاقتصادية (المهدي المنجرة، زمن الذلقراطية، ص، 119).

إن سؤال التنمية في ظل التطورات المعاصرة اليوم، لم يعد يراهن على المجتمعات الزراعية أو حتى الصناعية، وإنما أصبح يعول بالدرجة الأولى على مجتمع المعرفة، الذي يمتلك المعلومات العلمية والتقنية، ويوظفها في الإنتاج والخدمات والإدارة، فيمتاز بالتنويع الاقتصادي، وتتكاثر فرص العمل، ويرتفع عنده دخل الفرد. ولكل لغة عائد استثماري وتكاليف تنميط، وفي

الحالة العربية تظل لغة الضاد، المدخل الرئيس لمجتمع التنمية والمعرفة. فوجود لغة جامعة وموحدة يساهم في رفع مستوى دخل أفراد أي مجتمع. وهذا لن يتأتى بدون أن تكون هذه اللغة هي لغة التدريس كما هو الشأن في الدول المتقدمة". (فؤاد بوعلي، مقاربات في المسألة اللغوية بالمغرب، طوب بريس الرباط، ط/1/ 2015، ص، 85). لقد "نظر الرعيل الأول من المفكرين والأدباء النهضويين إلى اللغة بحسبانها ماهية الحضارة والثقافة، والعامل المؤسس للشخصية، وأدركوا مبكرا أن تبديد اللسان العربي هو أقصر طريق لمحو الشخصية العربية أو ابتلاعها. ونحن اليوم، لا نملك أن نجادل في أن هذا الإدراك اللغوي المبكر لمكانة اللسان في كيان الأمة وفي مشروع النهضة، هو ما أسس لميلاد خطاب قومي عربي في مطالع القرن العشرين، وحركة قومية بعد زوال الإمبراطورية العثمانية" (عبد الإله بلقزيز، اللغة العربية: منطلقات وأهداف، النهضة، 2014/9، ص، 47. نقلا عن عبده الفلالي الأنصاري عودة إلى مسألة اللغات في المغرب: من أجل مقاربة واعية ومسؤولة Hespéris -Tamuda LIV (1) (2019).

إن طموح التنمية المجتمعية، تتوحد خلفه كل الأمم التي تتوق إلى الانعتاق من ربق التخلف، ولكن السؤال المركزي، هو: بأي آلية يمكن للمجتمعات بما في ذلك المجتمع المغربي تحقيق هذه التنمية؟ وما دور اللغة العربية في ذلك؟

إن التنمية نبتة ذاتية، ولا تثمر إلا في تربتها الخاصة بها. ولذلك تجد كل مجتمع يبتكر لنفسه آليات وأسس تنهض به إلى مصاف المجتمعات المتقدمة، والمجتمع المغربي كغيره من بقية دول العالم الثالث أو الدول السائرة في طريق النمو، يمتلك من المؤهلات المادية والبشرية والرمزية ما يؤهله لبلوغ مراده، وبعيد عن الصواب أن يتوهم متوهم أن التنمية يمكن اكتسابها في غياب تنمية اللغة القومية أو العربية بالنسبة لمجتمعنا، فإذا كان الطموح تنمويا فإن ذلك مرتبط بتوفير المواد الأولية، وفي طليعتها اللغة العربية، فهي أداة من أدوات التنمية فضلا عن كونها درعا قويا لحماية الهوية. ومن يقل بغير ذلك، أمامه حاضر الدول المتقدمة، كيف تحصلت على التنمية، فلن يجد من يرهن التنمية في لغة أجنبية. "إن اللغة الوطنية هي، نظرا لتلك الاعتبارات كلها، مؤهلة أكثر من غيرها لإنجاز هذا الدور التنموي" (مصطفى محسن، التعريب والتنمية، ص، 44). ولا ينبغي أن نظن بأن قصورنا نحو التنمية من قصور لغتنا العربية، بل على العكس من ذلك، فظروف "الانحطاط التي عرفها هذا المجتمع خصوصا منذ هيمنة الدولة العثمانية وما تلا ذلك من استعمار غربي، بشكله القديم والحديث، كل هذه الظروف وحواملها ومستتبعاتها الفكرية والاجتماعية، قد أوقعت اللغة العربية في تراجعات مخيفة، حيث أصبح هامش تحركها وإسهامها متمحورا حول الفنون والآداب. وما تزال تعاني من هذا التهميش في تعليمنا العصري وثقافتنا العامة حتى الآن. صحيح أن اللغة العربية لغة شاعرية وخطابية من الطراز الأول، بحكم موروثها التاريخي في هذا المجال، إلا أنها تتمتع بقدر كبير من المرونة والمطواعية، مما يجعلها قادرة على مسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي تعبيرا واصطلاحات تقنية حديثة. إن هذا الموقع الهامشي الذي تحتله اللغة العربية اليوم ليس راجعا إلى عجزها أو طبيعتها كلغة، بل إلى الملابسات والظروف التاريخية والاجتماعية والسياسية التي تؤطر المجتمعات العربية التي تستعمل هذه اللغة. ذلك أن اللغة من زاوية منظور اجتماعي تعتبر مظهرا أو تعبيرا حضاريا عن المجتمع الذي تنتمي إليه، يصدق عليها ما يصدق عليه من مظاهر أو موصفات التقدم أو التخلف، الإشعاع أو التراجع. وهذا هو ما ينطبق بالضبط على اللغات التي تتبوأ الآن صدارة عالمية. فما كان لها أن تصبح كذلك، لو لم تكن وراء صدارتها تلك، مشاريع اجتماعية وحضارية ناضجة وفعالة. وتأسيسا على ذلك، فإن أي لغة باستطاعتها أن تقفز إلى الواجهة متى توفرت لها

نفس الشروط، ومتى دعمتها إرادة سياسية قوية متماسكة" (تصريح لمصطفى محسن ضمن كتاب: نور الدين الطاهري، سياسة تعريب التعليم بالمغرب، ص، 79- 80).

إن لغتنا العربية اليوم ليست لغة متداولة في وسائل التكنولوجيا الحديثة والتي تسيطر على العالم بلغتها الغربية، ولا سيما منها الانجليزية، إنها مرحلة تسيطر فيها المجتمعات الأكثر تقدما، كما كانت لغتنا في مرحلة من التاريخ هي الأكثر انتشارا. ولكنها دورة الحضارات، فما من حضارة نمت وتألقت إلا وانتشرت لغتها وطريقة حياتها، وفي الوقت نفسه، ما من مجتمع نما وتقدم إلا بلغته الأصلية. إن اكتساب التنمية يكون بالانتساب إلى عالم العلم والتكنولوجيا، "وإن نقل التكنولوجيا لا يحدث بشراء وسائل وخطوط الإنتاج. وقد تبين للعالم العربي أن شراء المصانع على مدار العقود الماضية، لم يؤد إلى نقل وتوطين التكنولوجيا... أما عملية اكتساب التكنولوجيا التي تشتمل على نقل التكنولوجيا وتوطينها ثم توليدها، فهي عملية نقل الإنسان، وليس للأجهزة والأبنية. ومن وسائل وآليات هذا الاكتساب ترجمة العلوم والتكنولوجيا وتعليمها بلغة الأم (لغة القوى العاملة)، وتداول العلم والتكنولوجيا في المجتمع بهذه اللغة، فاللغة وعاء اكتساب التكنولوجيا، والترجمة وسيلتها" (محمد مرياتي، تعليم العلوم والتكنولوجيا باللغة العربية وأثره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وفي التوجه نحو "الاقتصاد القائم على المعرفة، وجدة سلسلة أيام دراسية، لغة التدريس والنموذج التنموي أية علاقة، ص، 12./ فؤاد بوعلي، مقاربات في المسألة اللغوية بالمغرب، ص، 102).

3.2 - نحو رؤية لغوية ترسخ الهوية وتحقق التنمية

لا يختلف المغاربة في أن اللغة العربية الفصحى هي اللسان الرسمي للبلد، بناء على الفصل الخامس من الدستور المغربي لسنة 2011، حيث ينص بقوله: "تظل العربية اللغة الرسمية للدولة، وتعمل الدولة على حمايتها وتطويرها وتنمية استعمالها". وعليه فالعربية تتمتع بطابع الرسمية، وهذا راجع إلى كونها لغة متجذرة في جسم المغاربة، وثقافتها من أعرق الثقافات العالمية، تلقها المغاربة بصدر رحب بعد الفتوحات الإسلامية لما يزيد عن ثلاثة عشر قرنا. وحظيت بكامل العناية من طرف الدول التي أعقبت على المغرب، حتى حينما تولى الحكم في المغرب أمراء غير عرب كدولة المرابطين والموحدين. فمنذ ذلك الوقت، واللغة العربية لغة الحياة الرسمية والمدنية والثقافية والسياسية والاقتصادية. وهذا الرصيد التاريخي يجعلها من اللغات القلائل التي ما تزال تحتفظ بعلاقة متينة بينها وبين ذاكرتها، وإن كان واقع العربية اليوم في المجتمع المغربي وفي العالم العربي أجمع، يشهد وضعا مترديا، إن لم أقل انتكاسة لغوية، أوصلتنا إلى هوية راكدة. فلا ينبغي أن يخفى على كل متتبع للمستوى اللغوي في المجتمع المغربي عموما وفي المنظومة التربوية على وجه التحديد، ما تعيشه اللغة العربية من قصور لدى المتعلمين والطلبة، سواء من خلال التعبير، أو التركيب، أو الاستعمال، أو الفهم، إلى درجة تحولت العربية في تمثلات المتعلمين إلى إشكالية معقدة وقلق يؤرقهم.

ولا ريب أن مسألة تدبير اللغات في المجتمع المغربي، قضية تندرج ضمن إطار التنوع اللغوي الذي تم اعتماده في الإصلاحات الأخيرة، فقد كان المغرب يعتمد أحادية لغوية لمدة طويلة، لكنه وبعد دستور 2011، دخل في نظام جديد وهو الثنائية اللغوية، وذلك بعد دسترة اللغة الأمازيغية إلى جانب العربية، استجابة للدعوات الداخلية، وتفاعلا مع التغيرات الحاصلة في مختلف بلدان العالم، والتي أصبحت في الدول المتقدمة المسألة اللغوية تجمع إلى جانب الحفاظ على الهوية التطلع نحو التنمية. فالأحادية اللسانية تجعل المجتمع يستعمل لغة واحدة، في حين أن الثنائية أو التعددية اللغوية تعني "تعايش أكثر من لغة

وطنية على المستوى الرسمي في بلد واحد. إما على سبيل التساوي إذا كانت جميعها لغات عالمة، كالألمانية والفرنسية والإيطالية، في الجمهورية السويسرية، وإما على سبيل التفاضل إذا تواجدت لغات عالمة كالعربية بجانب لغات عامية". (محمد الأوراغي، التعدد اللغوي، انعكاساته على النسيج الاجتماعي، جامعة محمد الخامس، كلية الآداب والعلوم الانسانية، سلسلة منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2002، ص، 11).

ومعلوم أن معظم الدول تعترف بلغة رسمية واحدة، بينما هناك حوالي 20 دولة لها أكثر من لغة رسمية واحدة، كما أن الكثير من الدول تتكلم أكثر من لغة وطنية؛ لكنها لا تعترف رسميا إلا بواحدة، ومعظم الدول المستعمرة تبنت لغة المستعمر كلغة رسمية بقوة القانون أو بقوة الواقع". (عبد الناصر ناجي، لغة التدريس نحو رؤية استراتيجية واضحة، ص، 5. (عرض غير مطبوع). ثم إن من الأسباب التي جعلت الدول تعيش تعددا لغويا، الظروف الاجتماعية والتاريخية التي نشأت من خلالها تلك الدول، وبروز عوامل أخرى أدت إلى سن هذا التعدد كالهجرة أو ما شابه ذلك. وفيما يتعلق بالمجتمع المغربي، يجب أن نعلم أن المغاربة استمدوا اللغة العربية من الفتح الإسلامي، واهتموا بها أيما اهتمام، ولم يروا في ذلك ظلما ولا انتقاصا، بل أبدعوا بها وأسدوا لها خدمات جليلة، واستمر ذلك التلاؤم إلى حين فرض الحماية، وإقدام الاستعمار على إحداث تعدد لغوي آخر، عبر إدخال لغته بناء على تحولات جوهرية مست المستوى السياسي والاقتصادي والثقافي. فأصبح المغرب يمتلك اللغة العربية والأمازيغية، وفي الواقع العملي هناك اللغة الفرنسية، والتي ما تزال تحظى بكثير من العناية، بحيث لا تعتبر فقط لغة تواصل كباقي اللغات الأجنبية، ولكن تتعدى ذلك إلى كونها لغة إدارة واقتصاد ...؛ نظرا لكون "فرنسا الزبون الأول، والمستثمر الأول، والمكون الأول للأطر العليا بالخارج، وتظل الفرنسية أداة التواصل الاعتبارية، وأداة الانتقاء التعليمي والاجتماعي والمهني، وتمثل النخبة التي تكونت في المدارس الفرنسية الأطر النافذة المتحكمة في السياسة والاقتصاد والأمن والجيش، وهي متشبعة باللغة الفرنسية وثقافتها في مختلف المجالات، بما في ذلك التدبير الإداري" (عبدالقادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية والتخطيط، مسار ونماذج، ص، 56).

إن الفكر التربوي المغربي لا يزال يسائل السياسة اللغوية، ويرى أن الوقت في حاجة إلى تجاوز كثير من المغالطات المتعلقة بسياسة الأحادية اللغوية. لقد ظلت الحلول الأحادية العربية أو الفرنسية، مصدرا لخلق الفوارق بين اللغتين وثقافتين وطبقتين اجتماعيتين. فلن ينفع إدخال لغة وحيدة للتدريس ممتدة بين التأهيلي والعالي، بناء على مغالطة مفادها أن هناك لغة واحدة مطلوبة في سوق الشغل؛ سوق الثقافة أو سوق الاقتصاد. ولن تنفع الثنائية اللغوية في التعليم والبحث كذلك، إذا أقيمت على اللغتين العربية والفرنسية، ما دامت الإنجليزية هي اللغة الشاملة ولغة الفرص العالمية، فإذا كان لابد من ثنائية لغوية، فالأولى أن تكون عربية إنجليزية، إلا أن الاعتبارات السياسية والثقافية والاقتصادية تقودنا إلى تفضيل حل ثلاثية لغوية في التعليم التأهيلي والعالي، بحضور اللغة الوطنية واللغة الكونية الشاملة (الإنجليزية) ولغة ثالثة نسمها لغة التمكين الثقافي الحضاري والتكامل الإقليمي، (الفرنسية) خدمة للإنصاف والفعالية والنجاعة (عبدالقادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية والتخطيط، مسار ونماذج، ص، 53).

إننا في منظومة التربية والتعليم في حاجة إلى عدالة لغوية، كما نحتاج إلى ترسيخ مبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلمين؛ إذ كثير منهم يعانون ضعفا على مستوى التمكن من الكفايات اللغوية بما فيها اللغة العربية، فالمتعلم المغربي يقضي ست سنوات في السلك الابتدائي من أجل التمكين اللغوي وامتلاك القدرة على الكتابة والقراءة والفهم، ولكنك في نهاية هذا السلك قلما تجده

متمكنا من هذه المهارات، ومعالجة هذا الإشكال، يقتضي اتخاذ تدابير متعددة، من خلال حماية التنوع اللغوي في المغرب. ورغم دسترة اللغة العربية والأمازيغية، لكن على أرضع الواقع، غياب عدالة لغوية، وعلى سبيل المثال: فاللغة العربية ضعيفة في بلدها وبيئتها، ولا تقوم بدورها كلغة وطنية، ولا أدل على ذلك من الارتباك الغير المبرر في الاستعمال اللغوي في النظام التربوي، حيث قبل القانون الإطار 51.17 كان المغاربة يتعلمون المواد العلمية باللغة العربية إلى نهاية سلك الثانوي التأهيلي وفي التعليم الجامعي يدرسون في الشعب العلمية والتقنية باللغة الفرنسية، ولا شك أنه خيار غير متناسق، وذلك في كون المتعلم المغربي يتلقى تعليمه العلمي في الثانوي بالعربية، ولما ينتقل إلى التعليم العالي يجد هناك لغة غير التي تعلم بها، وهذا ما يؤثر سلبا على المستقبل العلمي لكثير من طلاب المغاربة، وبالتالي يغيب معه مبدأ تكافؤ الفرص، فاللغة الفرنسية شئنا أم أبينا مظهر من مظاهر تكريس التفاوت الاجتماعي، وسبب لارتفاع نسب التسرب الجامعي، إذ أغلب الطلبة يشق عليهم مواصلة التعليم العالي في الشعب العلمية باللغة الفرنسية، فمنهم من يغير الوجهة إلى الشعب الأدبية أو القانونية، ومنهم من يستمر، لكن النتائج غالبا ما تكون غير مرضية. إن "عدم الانسجام اللغوي بين التعليم المدرسي والتعليم العالي أدى إلى عدة ظواهر:

اتساع الهوة بين طبقات المجتمع؛

غياب تكافؤ الفرص؛

مدارس الأغنياء ومدارس الفقراء؛

ازدهار التعليم الخصوصي المفرنس وتعليم البعثات والتعليم الموازي؛

ارتفاع نسب الانقطاع في التعليم الجامعي 3 (مجازين من 100 حاصل على الباك)؛

الهروب نحو الشعب المعربة في التعليم الجامعي؛

تدني مستوى التعليم العمومي؛

تكريس هيمنة لغة معينة على سوق الشغل". (عبد الناصر ناجي، لغة التدريس نحو رؤية استراتيجية، عرض غير مطبوع، ص، 14).

فإذن هناك تباين على مستوى السياسة اللغوية، وعدم توفير عرض لغوي متناسق، يربط بين مختلف أسلاك التعليم من الابتدائي إلى العالي. وبالعودة إلى جماع ما ورد من تصورات في الفكر التربوي المغربي المعاصر حول تدبير الشأن اللغوي في المدرسة المغربية، فإن الجميع متفق على ضرورة التدريس باللغتين الرسميتين، تماشيا مع تطبيق الدستور المتوافق على مقتضياته، وفي انتظار تأهيل الأمازيغية، فالأولوية للغة العربية، وإذا كان لابد من الاندماج في السوق العالمية بشكل لا نفقد معه الهوية، فالحل قد يكون في التناوب اللغوي ليس كما ورد في قانون الإطار 51.17. - الذي لم يخضع لتوصية الرؤية الاستراتيجية بخصوص الهندسة اللغوية، بل جاء بمفهوم مغاير للتناوب اللغوي، والذي يلزم التدريس باللغة أو اللغات الأجنبية في بعض المواد ولا سيما العلمية والتقنية منها- وإنما بناء على ما ورد في وثيقة الرؤية الاستراتيجية 2030/2015. والتي جاءت بمخرج متوافق بشأنه، تمثل في إيجاد طريق ثالث، لا يميل إلى الهوية ويهمش التنمية، ولا العكس، بل طريق يجمع بينهما، حيث حاولت أن تأتي بهندسة لغوية واضحة، تتأسس على حفظ مكانة اللغة العربية، باعتبارها لغة أساسية في التدريس لمختلف العلوم، وحمايتها استنادا إلى المادة الخامسة من الدستور. وفي ذات الوقت، فتحت الباب للتعامل مع اللغات الأجنبية الأكثر تداولا في العالم. كما هو مبين في الدعامة رقم 13 من الرؤية الاستراتيجية. "فالدخول في مرحلة تعدد لغات

التدريس وتنويعها، مع إجبارية اللغة الوطنية وتعميمها، سيدفع بالتعليم إلى إصلاح فعلي يتحاشى الأخطاء السابقة، ويتجاوز الوضع الحالي، ويسقط الامتياز الاعتباطي المبني على الاحتكار اللغوي، ويسهل التواصل بين اللغات والثقافات المتنوعة، تمهيدا لمجتمع مغربي موحد في التنوع، ومبني على المعرفة والتواصل والتكامل والتعاون". (الفاسي الفهري، عبد القادر، اللغة والبيئة، منشورات الزمن، كتاب 38، ص، 68).

إن الحاجة ماسة لسن سياسة لغوية واضحة، تعمل على استرداد سيادة اللغة العربية في مختلف المجالات بما في ذلك منظومة التربية والتعليم، واعتبار اللغات الأجنبية بما فيها الفرنسية والإنجليزية لغة تواصل للانفتاح الثقافي والعلمي كما هو الأمر في الدول المتقدمة. وهناك فرق واضح بين لغة التدريس ولغة البحث العلمي، فالأولى يجب أن تكون لغة البلد الرسمية، باعتبارها خيارا متوافقا عليه بين أبناء الشعب، وفي إطارها تتشكل رؤية الإنسان/المواطن للعالم، ويحفظ بها هويته وانتماءه. أما البحث العلمي فيفترض فيه أن يكون بلغات العلم، ومن أجل هذا، كان الانفتاح اللغوي واجبا. ولكن للأسف يقع الخلط عند الكثير بين لغة التدريس ولغة البحث العلمي، فأن نكون في التعليم المدرسي ما قبل الجامعي وندرس باللغات الأجنبية ونهمش اللغة الدستورية (العربية) فهذا ربما قذف بالمتعلم إلى المجهول، لكن الارتقاء بالكفاية اللغوية لهذا المتعلم من خلال إكسابه اللغات الأجنبية عبر آلية تعليم اللغات، فهذا مقبول بل واجب، إذ البحث العلمي الجامعي؛ وخاصة التخصصات الدقيقة والتقنية، تتطلب الاشتغال باللغات الأجنبية؛ إذ العلوم متقدمة بها، ولكن بغرض ترجمة ما عند الغير والاستفادة من إنجازاته، وتحويل كل ذلك ليلائم خصوصية واقعنا، فالفرق واضح بين لغة التدريس ولغة البحث العلمي، فالأولى يجب أن تكون رسمية تحكمها الخصوصية والثانية علمية يحكمها واقع البحث العلمي، فالأولى عامة، والثانية خاصة. ولربما عدم تبني هذا الخط، هو ما يجعل الرؤية غير واضحة في تمكين العربية من القيام بدورها التربوي في مختلف مناهج تعليمنا وفي جميع الأسلاك، مما يتطلب تخطيطا لغويا وتصميم استراتيجية طويلة المدى، تعيد الاعتبار لهذه اللغة، وخلق وعي جماعي تجاهها؛ سواء باستلهام تجارب رائدة، بتأسيس مدارس ومعاهد خاصة تعلي من شأن العربية كما كانت أثناء الحماية وبداية الاستقلال، أو القيام بتشريع وتفعيل قوانين ملزمة لتحمي العربية، تطبق في جميع المجالات، في الإعلام، والإعلانات التجارية، والتشوير وغير ذلك.. والتعجيل بتفعيل أكاديمية محمد السادس للغة العربية وتأسيس مؤسسة وطنية عليا للترجمة، تحرص على مواكبة المستجدات العلمية العالمية.

صحيح إذن، أننا في حاجة لتحقيق السيادة اللغوية، ولكن ذلك قد يكون مرتبطا بشرط السيادة الاقتصادية، إذ التنمية تحمي الهوية كما يقال، فكلما كان اقتصاد قويا، تكون لغة البلد قوية، والعكس بالعكس. فالدول القوية تستطيع حماية خياراتها اللغوية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية. أما الدول الضعيفة التي تعيش على واقع الاقتراض والمساعدات الدولية والاستثمارات الأجنبية، فإنها تكون ملزمة باحترام دفتر الضوابط والبنود مع الأطراف المانحة..، وقد يكون ذلك على حساب التضحية بالهوية.

إن الارتقاء باللغة العربية في السياق المغربي مسؤولية مشتركة، تبتدئ من الدولة كمؤسسات، وتنتهي بالفرد كباحث ومختص، وبهذا التكاثف نخلص إلى تحقيق التنمية انطلاقا من الارتقاء بالهوية (العربية)، وإذا لم نقم سويا بهذا العمل، لربما نكون قد ساهمنا بدورنا في ضياع الهوية. ويمكننا أن نتخيل العربية في ظل إهمالها وتركها تلفظ أنفاسها، كشجرة أهملت، فطافت عليها طائفة من الأشواك والأعشاب، ونبتت بجانبها طفيليات عطلت من قدرتها على النهوض، فتعثرت في النمو، وتعطل

دورها عن الإنتاج. وكذلك شأن اللغة العربية التي تعاني ويلات الإهمال، بعد إبعادها عن الاستعمال في مجالاتها العلمية والتربوية والإدارية والاقتصادية... بالمقابل ظهرت لهجات ولغات أجنبية وسع لها في المكان، لتحتل مكان هذه اللغة الرسمية. وأمام هذا التحول في مصير اللغة العربية الفصحى، سيصبح الناس جميعا أمام واقع لغوي جديد، سيفرض عليهم التكيف معه. وهو التعامل بلغات ولهجات مختلفة في جميع المجالات، بالمقابل سيتم إبعاد اللغة العربية عن مجالها الطبيعي. فيأتي على الناس زمن غير بعيد، يعتقدون فيه أن هذا هو الوضع الطبيعي، وسيصبح مجرد التفكير في تغييره مغامرة غير محسومة المآل، فتضيع اللغة ويتحمل مسؤولية ضياعها من كان يومها حاضرا ولم يقاوم.

خلاصة

تناولت الورقة النقاش الدائر حول اللغة العربية في علاقتها بالهوية والتنمية، مبرزة عمق الإشكال من منظور واقعي، لتخلص في الأخير إلى جملة من الاستنتاجات، أذكر منها:

- بين اللغة والهوية علاقة متبادلة تلتقي في أكثر من موضع، ما دامت اللغة جزءا مهما في الهوية ورمزا للسيادة الوطنية، والحفاظ على اللغة ثمنها الحفاظ على الهوية، وإن الوعي بذلك وتربية النشء عليها، يقود إلى تعلق ذلك النشء بهويته تعلق الطفل بأمه، عوض ارتمائه في ثقافة غيره. إن اللغة سجل حافل وذاكرة تحفظ تراث أصحابها وتضمن لهم البقاء بين الأمم، إلى درجة يمكن القول بأن اللغة صلة وصل بين الماضي والحاضر والمستقبل، فوظيفتها متعددة الأبعاد، وبقدر ما تكون مصانة، تكون حضارة أصحابها كذلك منظمة ومحفوظة.
- إن الحاجة ماسة لرسم سياسة لغوية واضحة المعالم، تقوم على استعادة سيادتنا اللغوية، واعتبار اللغات الأجنبية بما فيها الفرنسية والإنجليزية لغة تواصل للانفتاح الثقافي كما هو الأمر في الدول المتقدمة. وإن الارتقاء باللغة العربية مسؤولية مشتركة، إما أن نقوم سويا للدفاع عن العربية أو نتركها تلاقي حتفها، فنكون جميعا مسؤولين عنها أمام التاريخ.
- ضرورة قيام الأكاديميين وجمعيات المجتمع المدني، بصياغة تصورات وإجراءات تعيد الاعتبار لهذه اللغة، سواء بابتكار حلول كما كان الشأن أثناء الحماية وبداية الاستقلال، وكذا بالدعوة إلى تفعيل قوانين ملزمة لتحمي العربية، أو تأليف الدراسات العلمية باللغة العربية.
- لا يمكن اكتساب التنمية في غياب استعمال اللغة القومية، فتحقيق طموح التنمية في المجتمعات العربية مرتبط بتوفير المواد الأولية، وفي طليعتها اللغة العربية، فهي أداة من أدوات التنمية فضلا عن كونها درعا واقيا لحماية الهوية. ومن يقل غير ذلك، أمامه حاضر الدول المتقدمة، كيف تحصلت على التنمية، فلن يجد من يرهن التنمية في لغة أجنبية. فتحقيق التنمية يقوم على مجتمع المعرفة، الذي يمتلك المعلومات العلمية والتقنية، ويوظفها في الإنتاج والخدمات والإدارة، ويمتاز بالتنويع الاقتصادي، تتكاثر لديه فرص العمل، ويرتفع عنده دخل الفرد. ولكل لغة عائد استثماري، وفي الحالة العربية تظل لغة الضاد، المدخل الرئيس لمجتمع التنمية والمعرفة.

قائمة البيبليوغرافيا

- طه عبد الرحمن، الحق الاسلامي في الاختلاف الفكري، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2009.
- أحمد أمزيان، إشكالية التربية بالمغرب، مقاربة سوسيوثقافية، ط/1، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، 2003.
- الشاهد البوشيخي، نظرات في مستقبل الهوية الإسلامية في ظل منظومة العولمة، مطبعة، آنفوبرانت، فاس.
- المهدي المنجرة، الحرب الحضارية الأولى مستقبل الماضي وماضي المستقبل، النجاح الجديدة الدار البيضاء، ط4، 1992.
- المهدي المنجرة، حوار شامل حول قضايا التربية والتعليم بالمغرب، مجلة عالم التربية، عدد، 2-3، 1996.
- المهدي المنجرة، زمن الذلقراطية، المركز الثقافي العربي، ط/1، 2017.
- حامد القرنشاوي، تساؤلات حول اقتصاديات التعليم وقضايا التنمية في الوطن العربي، ندوة التعليم والتنمية، المعهد العربي للتخطيط- الكويت، 1978.
- عادل شريح، إشكالية الهوية، دار الفكر- دمشق، ط1.
- - عبد الإله بلقزيز، اللغة العربية: منطلقات وأهداف، النهضة، 2014/9.
- عبد العالي الودغيري، اللغة والدين والهوية، مؤسسة الإدريسي الفكرية للأبحاث والدراسات، ط/2017، مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء.
- عبد السلام المسدي، العرب والانتحار اللغوي، دار الكتاب الجديد المتحدة، طرابلس، ط/1، 2011.
- عبدالعلي الودغيري، التدريس باللغة الأم هو الطريق الأسرع والأقل كلفة لتحقيق التنمية الشاملة، جريدة، أشكاين الالكترونية، بتاريخ 20 يوليوز 2019.
- عبد القادر الفاسي الفكري، السياسية اللغوية والتخطيط مسار ونماذج، مركز الملك بن عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، ط/ الرياض/1435.
- عثمان ابن جني الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، ط/ 2006، عالم الكتب.
- فؤاد بوعلي، مقاربات في المسألة اللغوية بالمغرب، طوب بريس الرباط، ط/1/ 2015.
- محمد الأوراغي، التعدد اللغوي، انعكاساته على النسيج الاجتماعي، جامعة محمد الخامس، كلية الآداب والعلوم الانسانية، سلسلة منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2002.
- محمد عابد الجابري، سلسلة مواقف، عدد/14.
- محمد فاضل الجمالي، حضارة وتراث، نحو ثقافة متجددة تحقق تنمية متكاملة، مجلة أبعاد فكرية، العدد، 2، 1989.
- محمد مرياتي، تعليم العلوم والتكنولوجيا باللغة العربية وأثره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وفي التوجه نحو "الاقتصاد القايم على المعرفة، وجدة سلسلة أيام دراسية، لغة التدريس والنموذج التنموي أية علاقة؟
- مصطفى محسن، رهانات تنموية رؤى سوسيوتربوية وثقافية نقدية، منشورات الزمن، النجاح الجديدة- الدار

البيضاء 2011.

- عبد الله الجلال، تربية اليسر وتخلف التنمية، سلسلة عالم المعرفة، عدد/ 91، 1985.
- عبد الوهاب المسيري، أسئلة الهوية، موقع الجزيرة نت. https://www.aljazeera.net/opinions/2007/8/2
- نور الدين الطاهري، سياسة تعريب التعليم بالمغرب: التطور- الواقع – الآفاق، دار قرطبة، الدار البيضاء، ط/1/ 1993، مقابلة مع مصطفى محسن، ص، 71.
- الجرجاني، عبد القاهر، التعريفات، مؤسسة التاريخ العربي بيروت، 2003.
- قانون الإطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الجريدة الرسمية، عدد، 6805- ذو الحجة 1440(19 أغسطس 2019).
- الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم 2015- 2030 من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء.

Romanization of Arabic Bibliography

- Taha Abdel Rahman, al-ḥq al-āslāmī fī al-āẖtlāf al-fkrī [The Islamic Right to Intellectual Difference], Arab Cultural Center, Casablanca, 2nd Edition, 2009.
- Ahmed Amziane, iškālīť al-trbīť bālmġrb, mqārbť sūsīūṯqāfīť [The Problem of Education in Morocco: A Sociocultural Approach], I/1, Dar Al-Qalam for Printing, Publishing and Distribution, 2003.
- Al-Shahid Al-Bouchikhi, Perspectives on the Future of Islamic Identity in the Shadow of the Globalization System, Press, Info-brand, Fez.
- Mahdi Al-Manjra, The First Civil War: The Future of the Past and the Past of the Future, An-Najah Al-Jadidah, Casablanca, 4th edition, 1992.
- -Mahdi Al-Manjra, A Comprehensive Dialogue on Education Issues in Morocco, Alam Al-Tarbia Magazine, Issues 2-3, 1996.
- Mahdi Al-Manjra, The Time of Dependency, The Arab Cultural Center, vol. /1, 2017.
- Hamed Al-Qarnshawi, Questions about Education Economics and Development Issues in the Arab World, Education and Development Symposium, Arab Planning Institute - Kuwait, 1978.
- Adel Shreih, The Problem of Identity, Dar Al-Fikr - Damascus, 1st edition.
- Abdel-Ilah Belkaziz, The Arabic Language: Principles and Objectives, Al-Nahda, 9/2014.
- Abdul Ali Al-Wadghiri, Language, Religion and Identity, Al-Idrisi Intellectual Foundation for Research and Studies, ed / 2017, New Najah Press - Casablanca.
- Abdul Salam Al-Masdi, Arabs and Linguistic Suicide, Dar Al-Kitab Al-Jadeed Al-Mutahidah, Tripoli, vol. /1, 2011.
- Abdel Ali Al-Wadghiri, Teaching in the mother tongue is the fastest and least expensive way to achieve comprehensive development, Ashkayen Electronic Newspaper, July 20, 2019.
- Abdul Qadir Al-Fassi Al-Fikri, Language Policy, Planning, Path and Models, King Bin Abdullah International Center for Arabic Language Service, I / Riyadh / 1435.

- Othman Ibn Jinni, Al-Khasa'is, investigated by Muhammad Ali Al-Najjar, vol. / 2006, The World of Books.
- Fouad Bouali, Approaches to the Linguistic Question in Morocco, Tob Press Rabat, 1/1/2015.
- Muhammad Al-Auraghi, Multilingualism, its reflections on the social fabric, Mohammed V University, Faculty of Arts and Human Sciences, Publications Series of the Faculty of Arts and Human Sciences, 2002.
- Muhammad Abed Al-Jabri, Mawqif Series, No. 14.
- Muhammad Fadel Al-Jamali, Civilization and Heritage, Towards a Renewable Culture that Achieves Integrated Development, Intellectual Dimensions Magazine, No. 2, 1989.
- Mohamed Mariati, Teaching science and technology in the Arabic language and its impact on economic and social development and the orientation towards the "knowledge-based economy", Jeddah, a series of study days, the language of instruction and the development model, what is the relationship?
- Mostafa Mohsen, Development Stakes, Socio-Educational and Cultural Critical Visions, Time Publications, New An-Najah - Casablanca 2011.
- Abdullah Al-Jalal, Education of Ease and Underdevelopment, World of Knowledge Series, No. 91, 1985.
- Abdel-Wahhab El-Messiri, Questions of Identity, Al-Jazeera Net. https://www.aljazeera.net/opinions/2007/8/2
- Noureddine Al-Tahri, The Policy of Arabization of Education in Morocco: Development - Reality - Prospects, Dar Cordoba, Casablanca, Edition / 1 / 1993, interview with Mustafa Mohsen, pg. 71.
- Al-Jurjani, Abdel-Qaher, al-tʿrīfāt [Definitions], Arab History Foundation, Beirut, 2003.
- Framework Law No. 51.17 related to the system of education, training and scientific research, Official Gazette, Issue 6805- 1440 AH (August 19, 2019).
- The strategic vision for education reform 2015-2030 for the sake of fairness, quality and upgrading schools.

The Status of Art and Culture within the Educational System; Dance as a Model

Sara Touahri

Ibn Tofail University, Kenitra. Morocco
Email : touahrisara103@gmail.com

Received	Accepted	Published
3/10/2022	14/12/2022	31/12/2022

DOI: 10.17613/rtzp-kn71

Abstract

The intense fear of integrating cultural arts within the educational spaces of some Third world countries and leaving their concept static as we inherited from fallacies in vision and issuance of judgments without a foundation of knowledge and art-educational criticism. It gave way to the entry of other types of cultures, cramming themselves under the labels of “art and creativity.” Which aims to make today’s human being a mere commodity that is bought and sold within spaces that recognize only material profit and sow competition for blind imitation. Which led to the creation of a damaged, empty generation of all kinds of aesthetic sensibilities in the practice of the act of amazement.

Cultural art education enables societies not only to understand the arts, but also to make them aware of the human values underlying their historical and cultural hierarchy. Not contributing to the creation of a creative economy whose capital is a culturally and artistically framed person.

And the choice of study fell on an artistic model represented in dance, by virtue of it being one of the marginal arts that is viewed with instinctive eyes, as if it does not hoard the culture of societies that can be benefited from educationally, intellectually, artistically, and why not therapeutically.

Keywords: Art, Culture, Dance, Education

وضعية الفن والثقافة داخل المنظومة التربوية؛ الرقص نموذجا

سارة الطواهري
جامعة ابن طفيل، القنيطرة. المغرب
الايميل: touahrisara103@gmail.com

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/10/3	2022/12/14	2022/12/31

DOI: 10.17613/rtzp-kn71

ملخص

إن الخوف الشديد من إدماج الفنون الثقافية داخل الفضاءات التربوية لبعض دول العالَم الثالث. وترك مفهومها ثابتا كما ورثناه من مغالطات في الرؤية وإصدار الأحكام دون أُسٍّ معرفي ونقد فني تربوي، أفسح المجال لدخول أنواع أخرى من الثقافات، حَشَرَت نفسها تحت مسميات "الفن والإبداع". التي تهدف إلى جعل إنسان اليوم مجرد سلعة تباع وتُشترى بداخل فضاءات لا تعترف سوى بالربح المادي وزرع المنافسة على التقليد الأعمى، مما أدى لصناعة جيل معطوب، خالٍ من كل أنواع الحساسيات الجمالية في ممارسة فعل الدهشة؛ فالتربية الفنية الثقافية تمكن المجتمعات ليس من فهم الفنون فقط بل تجعلهم يدركون القيم الإنسانية الكامنة وراء تسلسلها التاريخي و الثقافي، كما تقوم بتحفيزهم على إنتاج محتويات ستسهم في التنمية البشرية و ستعزز روح الخلق و الإبداع، الذي سيعمل على نشر الثقافة الفنية وسط عالم اليوم و لم لا المساهمة في خلق اقتصاد إبداعي رأسماله إنسان مؤطر ثقافيا و فنيا.

وقد سقط اختيار الدراسة على نموذج فني تمثل في الرقص، بحكم كونه من الفنون الهامشية التي يُنظر إليها بعيون غريزية وكأنه لا يكتنز ثقافة المجتمعات التي يمكن الاستفادة منها تربويا وفكريا وفنيا ولم لا علاجيا.

الكلمات المفتاحية: فن، ثقافة، رقص، تعليم

مقدمة

إن الطريقة التي نحيا ونرى بها العالم يتكون جزؤها الأكبر من وعينا اللاواعي وما ترسب فيه من تراكمات متنوعة تصبح العين التي نرى ونحكم بها انطلاقا من المعطيات الحياتية الماثلة أمامنا. والخطير هو أن نتبنى مواقف دون وعينا بلا وعينا الذي ترسبت فيه أفكار جعلته مقيدا من حيث لا يشعر، بحكم المنظومة المجتمعية التي برمجته وفقا لموروثات جاهزة وكأنها حقيقة مطلقة. الشيء الذي أصبحت فيه الأحكام تطلق جزافا دون إخضاعها للملكات النقدية والمعرفية. كما الشأن بالنسبة للسلسلة الرمضانية التي أحدثت ضجة كبيرة، تجرم ما صدر عن ذلك العمل من محتوى يخل بالوقار ويهرب به بعيدا ويشجع على الفتنة كونه يحمل اسم "الشيخة". وهذا راجع لكون العقل اللاواعي نظر إلى مفهوم الشيخة انطلاقا مما يصطلح عليه في عرفهم له، في حقيقة الأمر هو مفهوم تتعدد دلالاته حسب السياقات. وبالاطلاع على سياقه في السلسلة نجد أنه لم يأت بمحتوى خارج عن نطاق الوقار، بل عالج ظاهرة اجتماعية لها عدة جوانب بعيدا عن الصورة النمطية لما تعنيه لفظة "الشيخة". والتي تختلف كما قلنا سابقا حسب تعريف كل شخص وما يحمله من تصورات، بالتالي فالهجوم الذي حصل لم يكن بسبب المسلسل بحد ذاته، بل بسبب "الاسم" الذي استفز البقايا المهجورة من التمثلات " بتعبير نيتشه.

إن هذه الرؤية المبنية على الأحكام الجاهزة التي لا تفرق بين المفاهيم و ما يصطلح عليها في سياقاتها المتنوعة، جنت و ستجني على مجموعة من القضايا التي لا يحسن النظر إليها من جانب واحد، خصوصا في المجال الفني و الثقافي، بالأخص الفنون الثقافية اللصيقة بالجسد، سواء كان راقصا أو منحوتا مرسوما أو مجسدا داخل فضاءات تعبيرية سرعان ما تصدر الأحكام خوفا من السقوط في فخ الغواية الجنسية و ارتكاب الخطيئة ، في حين أن الخطيئة نابعة من طريقة تفكيرنا و رؤيتنا العقيمة التي لا ترى في الجسد سوى العنصر القائم على تلبية الغرائز الجنسية و ما تآلف عليه من خدمات تشترك و باقي المخلوقات التي حرمت من نعمة العقل .

فإذا كان الجسد في المجال الفني والثقافي منبوذا وموطن للخطيئة. لماذا في المجال الطبي الذي يستدعي التعري والكشف عن أكثر المناطق حساسية لا يشكل أي فتنة أو غواية؟ أو ليس هو نفس الجسد أم للضرورة أحكاما أخرى؟

إذا كان الشرط الصحي جسديا، كذلك الشرط النفسي والفكري والفني والثقافي. كلها مجالات تبيح لنا الاطلاع على ما وراء الشكل الخارجي للجسد و ما يحمله من رموز علينا كمجتمع أن نتصالح مع مفهومه باعتباره عنصرا ليس مقرونا بإثارة الشهوات البهيمية، لأن بإمكانه أن يثير الشهوة الفكرية و العلمية والفنية و الثقافية.

إذن كيف يمكننا إصلاح لاوعي المجتمعات والمنظومة التربوية منفصلة عن الفن والثقافة؟

سنحاول في هذا المقال أن نبين واقع الفن داخل الثقافة الإنسانية ودوره في التربية بالاعتماد على الرقص نموذجا.

يعتبر كل من الفن و الثقافة ركائز أساسية للفرد و المجتمع والعالم ككل، فهما تعبيران عن الوجود الإنساني و الانتماء الهوياتي، إضافة إلى كونهما عناصر للرقي و الإبداع؛ فالفن والثقافة بجميع أشكالهما ضروريان داخل المجتمع و متى ما كان صوتهما خافتا كان المجتمع في وضعية هشة، و متى كان استثمارهما داخل فضاءات تنويرية كان الحصاد مثمرا. فهما ما يجعلان المجتمعات على ما هي عليه من ازدهار أو انحطاط.

و يعد الرقص من الفنون التعبيرية التي رافقت الإنسان منذ فجر البشرية حيث كان مرتبطا بالإنسان في مختلف مراحله و ممارساته، كان لغته الأولية و سلاحه في الحب و الحرب و قبلة للتأمل و التعبد، كما كان وسيلة استكشافيه و أيضا إغوائية لكن هذه الأخيرة لم تجن على قيمة الرقص إلا عندما استقوى العقل الجنسي على العقل الفكري.

وقبل المرور إلى الرقص في بعده التربوي سنحاول أن نذكر بعض مراحله التاريخية وعلاقته بالثقافة الإنسانية لكي نطلع على جزء بسيط من الأهداف التي كان الرقص يحققها.

الرقص في بعده التاريخي

"إن الإنسان القديم قد اهتدى إلى الإشارات والعلامات في التعامل اليومي وفي أسلوب الحياة قبل اكتشاف اللغة التي من خلالها حاول محاكاة الطبيعة عبر حركاتها وأصواتها التي عبرت عن التحام الإنسان بالطبيعة وبغيره من الناس وصولا إلى خلق فهم متبادل بين الإنسان والعالم وإيجاد أواصر وعلاقات مشتركة بينهما. لقد حاول الإنسان في بداية حياته أن يصف مغامراته ومشاعره ومعايشته وألمه وصراعه بالحركات، وربما مزج معها الصوت والإيقاع. وجاءت الحركة كوصف يلحق القول وبالفعل لإيقاظ الشعور لديه ولدى من يستمع إليه" (عبودة، عبد الكريم، 2014).

فالرقص بهذا هو من الفنون الرمزية القديمة، وظاهرة ثقافية واجتماعية مارسها الإنسان قبل اختراع الكلام والكتابة وذلك للتواصل و التعبير والتنفيس و التطهير الفرح و الحزن والحرب و التعبد. إلا أن رمزياته تختلف باختلاف هزاته وباختلاف العصور والأفراد والمجتمعات، بل حتى باختلاف التطبيقات الرقمية الافتراضية الحديثة، بحسب طبيعة سياقه الذي يستقي من جذور تاريخية، وأوساط ثقافية وخلفية نفسية شعورية ولا شعورية.

"إن الفن منذ أن عرفه الانسان (ما نقلته لنا الدراسات الإثنوغرافيا و الأنتروبولوجيا)، كان يمارسه ضمن طقوس مرتبط بالممارسة الاجتماعية، فالرقص كأول تعبير فني عرفه الإنسان كان بهدف إما طرد «الأروح الشريرة» أو كطقس للتقرب من الآلهة أثناء تقديم القرابين أو أثناء الاحتفال بغزارة الصيد أو بالمواسم الفلاحية المثمرة (في المجتمعات الزراعية)... الخ. ما ينطبق على الرقص ينطبق على كل التعبيرات الفنية سواء كانت شعرا أو نثرا أو حتى رسما. كان الهدف دائما توظيف هذا الفن ليقوم بوظيفة ما، سواء كانت وظيفة دينية أو اجتماعية، فالإنسان كما يقول كلود ليفي ستراوس شكل الرموز بنفسه ولنفسه، والفنون قادرة على حمل هذه الرموز والتواصل بها بين الأفراد والأجيال والجماعات." (بلقايد، اماريو، 2017).

فالرقص في ظهوره كانت له أغراضا عملية لكن بطريقة إبداعية استكشافية، من خلاله استبصر الإنسان البدائي ذاته واكتشف محيطه وبه تواصل مع من يقاسمونه البيئة عن طريق رمزياته التي تعكس أحوالهم و احتياجاتهم و أغراضهم.

فقد كان له دور كبير في خدمة الإنسان من خلال ممارساته للصيد والالتقاط في مراحله البدائية، مرورا بالمعابد و الأسواق إلى دخوله للمسارح عند الإغريق، ليتطور مع تطور العصور. فوظيفته خاضعة للتغيير بتغير الأنساق الرمزية والثقافية والتاريخية لكن تيمته ظلت ثابتة على التعبير.

الرقص في بعده الثقافي

تعتبر الثقافة شكلا من أشكال الوجود الإنساني. وهي عبارة عن سلسلة من الإضافات يتبناها الفرد من أجل تحقيق انتمائه لبيئة لا يمكن أن يكون لوجوده خارجها أي ميزة فهي شكله في التجلي. وما نعنيه في سياقنا بالثقافة، هي كل ما اكتسبته المجتمعات تلقائيا وعفويا، وما ورثته من رأسمال لا مادي كالحكايات والاحتفالات والطقوس الفلكلورية التي تضفي عليها صبغة الهوية.

ويعد الرقص لغة رمزية مارستها المجتمعات منذ فجر البشرية لتعبر عن انفعالاتها وحاجاتها التعبدية والنفسية. فتحول فيما بعد إلى طقس من الطقوس الفلكلورية يحكي ما خلفته الشعوب من أساطير وحكايات شعبية وما كونته من رأسمال ثقافي يظهر جليا في حركاتها وهي تتمايل. فالرقص ساهم في تشكيل ثقافة المجتمعات وفي نفس الوقت شكلته هي أيضا بخصوصيتها وطابعها المتفرد.

و نجد أن كل مجتمع يستند على خصوصية ثقافية تستند هي الأخرى على خصوصية رمزية تتوارى خلف أشكال وممارسات لا يمكن أن تفهم خارجها. فالمضامين الثقافية ككل واحدة، لكن أشكال تجليها تختلف." والدليل في ذلك الاستعمالات الاستعارية لموجودات الكون فالألوان واحدة في الطبيعة لكن دلالاتها تتنوع حسب الثقافات القمر هو القمر في سماء الناس أجمعين لكن دلالاته مستمدة من الثقافة لا من وجوده في السماوات العلا." (بنكراد، 2015) وذلك شأن الرقص نجده يشترك بين كل الثقافات لكن دلالته الرمزية مستمدة من مضافات تحتفي بها ذاكرة كل ثقافة عن غيرها، ومن خلالها تمثل المجتمعات نفسها و تعبر عن تنوعها الثقافي و إبداعها الفني والجمالي .

وعلى سبيل الدراسة سنحاول أن ندرج نماذج بعض الرقصات التي بينت على عمقها الثقافي من خلال طابعها الأدائي وما تحمله من قيم تراثية تعكس وحدتها وهويتها.

نماذج من الرقص الثقافي

- رقصة الفلامينكو



تعتبر رقصة الفلامنكو جزءا لا يتجزأ من فلكلور الثقافة الإسبانية. وتعد من الرقصات الشعبية التي صنعت لنفسها مكانا مرموقا بمعية الموسيقى والغناء داخل الثقافة الاسبانية. ونجدها ابتدعت من رحم المعاناة واليأس والاضطهاد الذي تعرض له الغجر في القرن الثامن عشر. وقد كان الفن ملاذهم الذي يحتمون به ويعبرون من خلال ثلاثية (الموسيقى الغناء والرقص). ونجد أن الأغاني والموسيقى هي القوة التي تحفز أجسادهم على التمايل بشموخ وعنفوان دون استسلام لجبروت الجلاد ويتضح ذلك من خلال ما تبوح به الحركات الانفعالية العنيفة التي تتغذى منها ثقافة الرقصة.

- **الرقص الإفريقي**



يعتبر الرقص الإفريقي من أقدم وأشهر الفنون الذي يحمل تاريخها وثقافتها كما يمثل نمط حياتها المليء بالحيوية والحماسة. كما يعد من الرقصات التي تستحق دراسة خاصة لما له من فيض ثقافي وإبداعي فكري لا يمكن اختزاله في سطور قليلة.

- **الرقص الصيني**



تشتهر الصين بأنواع كثيرة من الرقصات التي تمثل ثقافتها وتحكي من خلالها ما ورثته من معتقدات وحكايات تميزها عن غيرها من الشعوب. ومن هذه الرقصات نذكر رقصة الأسد أو التنين التي يعود تاريخها إلى أكثر من ألف سنة. والغرض من أدائها هو طرد الأشرار والمصائب وطلب البركة والسعادة.

- **الرقص الهندي**



من منا لا يعرف عن الثقافة الهندية وما تزخر به من رقصات مختلفة في شكلها ومضمونها، فالهند من أكثر الشعوب حفاظا على تراثها الثقافي لفن الرقص، كما يعد من أكثر الفنون استثمارا داخل السينما، وذلك لما يحمله من مخزون جمالي يشد انتباه المتلقي من جميع أقطاب العالم حتى أمسى عنصرا مروجا لسياحتهم الثقافية.

- **الرقصة الصوفية المولوية**



تعد الرقصة المولوية من الرقصات الثقافية التي تتسم بطابع ثقافي فني وديني. يسعى المتصوفة من خلالها إلى ترويض أرواحهم للاتصال بعوالم السمو والارتقاء في مقامات العشق الإلهي عن طريق استغراقهم الكون في رقصة ملتفة تبيح لهم الاغتراف من جمال الكون المتدفق في وعاء الذات.

وبناء على ما سبق يتضح لنا أن كل من هذه الرقصات تنضوي تحت لواء الفن والثقافة، وكل منها تحمل ظلا خاصا بها دون غيرها من التقاليد المنسوجة بتراث خلفته شعوبها إما من وحي تاريخي أو أسطوري خيالي أو فكري...إلخ. كل حسب نوعيتها ومقامها الذي يختلف بين كل ثقافة وما تستودعه من أنماط رمزية، شكلها الرقص وشكلته هي أيضا بغطائها. ليتضح لنا أن الرقص واحد عند كل الشعوب يعتبر سلوكا إنسانيا، يتشكل في عرف القاموس السطحي من متواليات حركية وإيقاعية غير لفظية. تعتمد تلك المتواليات على ايقاع منتظم وتختلف عن الأنشطة الحركية العادية. لكن في عرف الثقافة هو تجسيد حكي حركي تختبئ فيه معاني ودلالات تثوي ثيمات الوجود كالأفراح والمسرات المرض والألم الموت، والحياة الرومانسية، والعنف القتال، والإغواء.

هذه المضامين هي أيضا واحدة بين كل الشعوب لكن شكل تجلي رقصاتها التعبيرية يختلف من خلال ما تستعيره من ذاكرة الثقافة التي تنتمي إليها.

وختاما، يمكننا القول بأن الرقص عنوان للثقافة والهوية والتاريخ نوتة متفردة، لوحة تشكيلة تهفو فيها الروح ووسيلة للتمرد عن طغيان الجلاد كما في رقصات الفلامنكو والرقص الإفريقي، وسيلة للتجلي بين أحضان الكون، وسيلة للتنفيس من جبروت الألم و الأنين الصامت و كل ما يعكر صفو الكيان.... إلخ. كلها وسائل تحتمي بغطاء يختلف باختلاف الثقافات.

الرقص في بعده التربوي

يعتبر الرقص من الفنون التي لها حمولة تربوية تتجاوز ثنائية الترفيه والتسلية نحو أغراض مثمرة تتجلى في ثقافته المؤطرة له. ومن خلالها نطلع على ما لنا وما للشعوب الأخرى من ثقافة وفكر وتاريخ وما لنا ولهم من إرث جمالي و فني. ولنا في الرقص المغربي التراثي مثال على ذلك، حيث نجد لكل رقصة من الرقصات الشعبية كالركادة، وأحيدوس وهوارة وغيرها تاريخا وحكاية تمتد جذورها من غابر الأزمان. لكن ثقافتها يكاد لا يستفيد منها سوى من ينتمي إلى بيئتها كونها بعيدة عن الأنظار ولا يمكن اكتشافها إلا صدفة، وهذا ما يجعلها على المدى البعيد أو القريب قد تنسى في غياهب النسيان.

إن صوت الفنون الشعبية داخل المجتمعات النامية خافت وخجول، وذلك بسبب ظهور ثقافات رقمية ممنهجة، فاضت كالسيل الجارف على جيل لا يملك أي مناعة ضد ما يستهلكه من خطابات تطمس الوعي وتغري على الاستهلاك المفرط والتقليد. في هذا السياق، لا يجب إقامة حدود فاصلة تقطع الفن عن انتمائه إلى حقل الثقافة الفكرية، إذ يجب إدماج الفن في المدرسة بنفس الوتيرة التي تحارب بها الدول النامية أمية القراءة والكتابة. لن ترقى المجتمعات إلا بالفن، ولن تكون لها صحوة جمالية مع محيطها وبيئتها إلا بالتصالح مع الفن، وذلك عن طريق إدماجه في المنظومة التربوية طبعا. هذا لن يتأتى إلا بمجموعة من الشروط التي ستساهم في التنمية البشرية، كتغيير الهندسة البيداغوجية للمناهج التربوية وتأسيس الشراكة بين القطاع الفني الثقافي والقطاع التربوي بناء على سياسيات مدروسة تحتاج لنفس طويل، وعلى الدولة أن تدخل في الخط وتجعل من بين

اهتماماتها الكبرى القطاع التربوي الذي بدونه لا يمكن أن نتقدم مثلنا مثل الدول التي تؤمن بأن الفن لا ينفصل عن العلوم الأخرى، وإدماجهما معا سيحقق الثروة الفكرية والإبداعية والاقتصادية. خاصة ونحن في عصر ما يعرف بالاقتصاد الإبداعي؛ إنه عصر استثمار الرأسمال الذي يقوم على الثقافة والفن والإنسان. بينما نحن في سبات عميق هناك من الدول العربية كالإمارات العربية المتحدة التي تراجعت عن موقفها اتجاه الفنون وأعادت هيكلة منظومتها التربوية، بإدماج الفن والثقافة داخل الفضاءات التربوية لأنها بكل بساطة الفضاء الوحيد الذي يصنع فيه الإنسان بتربية فكرية وأخلاقية وجمالية وفنية ثقافية. تحفز مخيلتهم على الإبداع بمحتويات مبنية على أس معرفي. في حين أننا تاركين المجال للمواقع المخربة لصناعة إنسان معطوب وجدانيا، تستهويه التفاهة حتى تطمس على حساسياته الجمالية والإبداعية. والمؤسف هو انه من استطاب طعم التفاهة من الصعب إقناعه أنها كالموت البطيء تنخر عروق فكره و تورثه الهشاشة الوجدانية و تميع سلوكياته.

لهذا تبقى المدرسة هي المنقذ الوحيد لهذه المعضلة عن طريق "انفتاحها على الثقافة وانفتاح الثقافة عليها إضافة إلى تجديد البيداغوجيات لبناء شخصيات المتعلمين منذ الصغر وإعطاء معنى للتعلمات عن طريق فتح الأبواب للفن والثقافة بالدخول إلى المدرسة .كما الشأن بالنسبة للنظام التربوي الفرنسي وتجربته الجمالية القائمة على رهان ثلاثي للدراسات الفنية وتتمثل في:

1. **دراسة الأعمال الفنية:** وذلك عن طريق تكوين معرفة مسبقة وثقافة تمهد للمتعلم طريق تذوق المعارف داخل سياقاتها.
2. **الاحتكاك:** العلاقة المباشرة مع الأعمال سواء عن طريق المعارض الفضاءات الفنية كالمسارح والسينما ودور الأوبرا والمتاحف، أي الاحتكاك بأي فضاء قادر على جعل الاتصال حيا بالمجال الفني الثقافي والمرور بالتجربة الحسية لإدراك معنى ما تم اكتسابه نظريا.
3. **الممارسة:** فبعد دراسة الاعمال والاحتكاك بها يتربى لدى المتعلم انطباع حول ما تسرب إلى حواسه العقلية والوجدانية لينسج هو الآخر تجربته الفنية سواء على منوالها أو من خلال ما تمليه عليه مخيلته الإبداعية.

وهكذا نجد أن المنظومة التربوية الفرنسية تهدف في سياستها إلى تربية المتعلم تربية تدمج الجانب العقلي بالجانب الحسي الوجداني. تربية تساهم في بناء مواطن له نصيب من العلم والفن والثقافة. إن لم يفلح علميا لا شك أنه سيصيب فنيا وثقافيا سيكون قادرا على انخراطه داخل المجتمع، وقادرا على التفاعل مع الفن والثقافة بنظرة نقدية لها معاييرها المعرفية التحفيزية لا الاحتقارية المبنية على الجهل. إن المنظومة التربوية الفرنسية تراهن على المدرسة باعتبارها المكان الوحيد الذي يصنع فيه الإنسان والإنسان بدون فن شبيه إنسان وما أكثر ما يشبهنا إذا تجردنا من إنسانيتنا.

إن العالم اليوم في القرن الحادي والعشرون استطاع أن يستثمر مخزونه الفني والثقافي في مختلف المجالات التي تعود بالنفع على الانسان في المجال الفكري والصحي والاقتصادي والسياسي والعلمي، نذكر على سبيل المثال "فن الرقص" هذا العنصر الذي نجده في ثقافتنا مرغوب سرا لكنه محظور جهرا. لأننا لا زلنا عاجزين عن تخطي عتبة المفهوم وتمثله المغلوط حتى ضاعت قيمه التربوية التي تبيح له الظهور بشموخ ثقافي. وذلك راجع لافتقارنا لتربية ثقافية على الفنون عامة وهو ما

يجعلنا كمجتمع نحكم على الأشياء بناء على "الحلال والحرام" متسترين على الضعف والخوف، ليس بمنطق الحلال والحرام كما يشاع، بل بمنطق الهشاشة الفكرية التي لا ترى في الفن سوى ما يحرك الغريزة الحيوانية.

لقد استطاع الفن أن يظهر ثقافتنا المتكلسة و هذا ما يستدعي ضرورة إدماجه داخل الحقل التربوي كحاجة ضرورية ، رغم هذا سيلاقي رفضا و هجوما من طرف الآباء كما الشأن بالنسبة لممارسة المسرح في إطار الأنشطة الموازية للتلميذ و التي لم يكن ينظر إليها بعين الرضا لا من طرف المؤسسة التربوية و لا حتى من طرف الآباء و الأولياء وذلك بالنظر إلى الأثار السلبية التي يكرسها مجتمع بكامله عن فن يعتقد أنه لا يمارسه إلا عاطل أو منحرف أو تائه في دروب الحياة و بالتالي لا يليق بالصورة النمطية عن "التلميذ المجد" الذي يقرأ دروسه و يحفظها جيدا و لا يخرج عن المسار المتواضع عليه :البيت /المدرسة /البيت ".

ويرجع هذا لأننا مجتمع ليست لديه تربية ثقافية على المسرح ولا يملك أي حساسية جمالية اتجاهه ولا يولي وجهه اتجاه قاعاته المقدسة و لا يشاهد مسرحية إلا إكراها أو صدفة فطبيعي جدا أن يحكم على من يزاوله بأحكام لا تقل جهلا على من يزاول الرقص. وما ينطبق على المسرح ينطبق كذلك على الفنون الأخرى من قبيل السينما والمتاحف ومختلف الفضاءات الثقافية، بل وحتى الفن في الفضاء العام لا يتقبله المجتمع ويسعى لمحاربته إلى أن يزول. لأننا كمجتمع و بكل بساطة اعتاد على ثقافة تزيين الفضاء العام بنفايات مزخرفة بألوان قذرة، بل و حتى السلطات المحلية تسارع بالتدخل السريع نحو المطالبة برخصة لكل من سول له وجدانه تغيير المنظر بريشته الفنية و المفارقة الكبرى أنها لا تكلف نفسها عناء التدخل حين يقذف بكل أنواع التلوث البيئي هنا تصبح القضية قضية التساؤل حول موقع الفن و الثقافة داخل المجتمع و يقول مالك بن نبي في هذا الصدد "أن الفرد إذا ما فقد صلته بالمجال الحيوي قررنا أنه مات موتا ماديا كذلك الأمر إذا فقد صلته بالمجال الثقافي فإنه يموت موتا ثقافيا، فالثقافة إذا ما رددنا الأمور إلى مستوى اجتماعي، هي حياة المجتمع التي بدونها يصبح مجتمعا ميتا (بن مالك، نبي، 1986).

والفن بحمولته الثقافية سواء في الفضاءات الخارجية أو داخل الفضاءات التربوية قادر على تجسيد المعرفة في مختلف تنوعها لأن التعليم الفني سيتدخل بشكل من الأشكال في عملية التنشئة الاجتماعية التي تحدث سواء داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها في الحياة اليومية. وهذا ما نهجته المدرسة الفرنسية في نموذجها التربوي حيث انطلقت من فكرة مفادها أن قضية الفن تأخذ منحاها من المجتمع والمجتمع لا يبلغ هداه إلا عن طريق ما تشربه من المدرسة لينعكس عليه في ممارساته الحياتية.

وكما رأينا سابقا أنها انساقت وراء مجموعة من الشروط والشراكات لتحقيق مبتغاها المنشود تحت شعار الفن و الثقافة للجميع و على كل مواطن أن يستفيد من حقه في التعليم و الثقافة و الفن. "وإذا كانت المدرسة تأخذ على عاتقها إحدى الوظائف النبيلة والكبرى المتمثلة في تمكين الأطفال والمتمدرسين على حد سواء من الولوج للمعرفة دون ميز فإنها مجبرة وفق هذا المنطق على تخصيص مساحة للتربية الفنية بشتى أصنافها ضمن زمن التعلم والحياة المدرسية. باعتبار المعارف المدرسية التي تروجها المواد الفنية هي جزء من المعرفة الإنسانية الشاملة، غير ذلك هو كسر لوحدة المعرفة استعمال سيء للمدرسة و

لسلطتها التربوية والاجتماعية والثقافية أمام المعرفة ومس همجي بجوهرها وتماسكها و بالمحصلة هو حرمان ظالم للمتعلمين من حقهم الأساسي في التعلم غير القابل للتجزيء " (مفتاح، 2015).

ويبقى السؤال المطروح هو في حالة ما أعيد النظر في وضعية الفن والثقافة بصفة عامة دون إهمال أي عنصر فني ثقافي من إدماجه داخل البرامج التعليمية، أي نموذج تربوي ستتبناه لأجرأة هذه الرؤية الناجعة، على سبيل الخيال فقط، لأن للواقع رأي آخر وربما تلزمنا سنوات ضوئية لتفعيل مدرسة تتماشى ومنطق الهندسة المدرسية الفرنسية وغيرها من الدول الغربية السائرة نحو التطور والتوسع في عهد جديد للتعليم.

وإذا أسقطنا التجربة التربوية الفرنسية للفن والثقافة على الرقص نموذجا وكسبيل للدراسة ما الأهداف التربوية التي يمكن تحقيقها؟

➢ الأهداف التربوية للرقص

يعرف الرقص داخل المجتمع بموقعه داخله، ونجد موقعه يتمثل باعتباره وسيلة قد تنحو غالبا للتحقيرية و الإساءة و عدم الاهتمام بمكوناته الثقافية و الفنية. وهذا كما قلنا سابقا راجع لجهلنا لماهيته وراجع لحصره في نوع محدد حتى أمسى كل ما هو رقص لا يليق بالوقار والأخلاق. هذا سبب رئيسي لضرورة إعادة الاعتبار للرقص كفن يحمل لواء الثقافة وهوية وتراث الشعوب. وهذا النداء لن يتحقق إلا في المدرسة لنطلع على:

- ✓ تاريخ الرقص وحكاياته واستعمالاته الاجتماعية المرتبطة بالوجود الإنساني.
- ✓ للدربة على رؤية جمالية تخدم الجانب الوجداني والعقلي وتعمق رؤيتنا للشرط الإنساني رؤية الفن والثقافة لا الجسد الغريزي:
- ✓ تعلمنا النقد بمعايير تتكئ على معرفة وعلم.
- ✓ تعلمنا الاطلاع على ما للآخر من ثقافة والانفتاح على العالم في تنوعه وفي مختلف تجلياته، ومحاولة لفهم ثقافة الآخر مع الاستفادة بما يليق وترك ما لا يليق دون انصياع سلبي مبني على استهلاك ثقافة مستعارة مجهولة المعالم وغير مهضومة.
- ✓ التحفيز على الابداع الفني الحركي ومحاولة ابتكار حركات تعبيرية ناطقة رمزيا كما الشأن بالنسبة للتحفيز على الكتابة.

وللرقص في المجال التربوي أهداف كثيرة من شأنها أن تغير النظرة الاجتماعية السلبية له، بنظرة ثقافية فنية وفكرية. إذا ما تم تفعيله سواء بمنطق النموذج الفرنسي أو نموذج يكون له نتائج تربوية مرضية حيث من خلاله يمكن أن نكتسب:

تربية ثقافية

إن الثقافة تعلمنا كيف ننتمي إليها، كيف نمثل تعاليمها، فكلما تربينا على ثقافة معينة انعكست على سلوكياتنا وتصرفاتنا دون أن ندري بحكم العادة و التطبع بخصوصياتها التي تنمو تدريجيا إلى أن تصبح كما في المثل الشائع "من شب على شيء شاب عليه"، فمن اعتاد على ثقافة أخذ السمكة دون مجهود اصطيادها سيظل أمد الدهر مادا يده للأخذ. ومن اعتاد على

ثقافة شم وردة دون قطفها نبت في وجدانه مشتل الزهور، ومن اعتاد ثقافة الارتياد على الفضاءات الفنية و الثقافية شاب على تربية فنية ثقافية تؤهله لممارسة فن العيش؛ وقلة قليلة من تنهج هذا السلوك الثقافي الذي ورثه إما من مؤسسة أسرته أو انخراطه في مؤسسات ثقافية توعوية بمعنى أنها غير متساوية بين المجتمع بكامله.

إن عادات شعب ما محددة دائما من خلال أسلوب ما" (بنكراد، مسالك المعنى دراسات في الأنساق الثقافية، 2015) وبما أن المدرسة هي أكثر الأمكنة إقبالا من طرف المواطنين، فاستثمار الثقافة الفنية ضمن مناهجها سيساهم بتربية كيان الأفراد و زرع داخلهم ثقافة لا تقتصر على القراءة و الحفظ فقط .بل تشمل تربية على الفن والثقافة كتمثيل مهم لمفهومهما الاجتماعي، من خلالهما يسمح لهم فهم المبادئ الاجتماعية العامة و الأخلاقية كما يجب، وذلك من خلال القدرة على الاستيعاب الجيد للشرط الاجتماعي للثقافة وثقافة الفن كمفاهيم ممنهجة، وإزاحة الصدأ عن التمثلات المغلوطة للفنون و على رأسها الرقص، لأن المفهوم الخارجي لثقافته غير الممنهجة الشيء الذي يجعلها مرفوضة خارج إطارات لحظية معينة قابلة للزوال، دون فهم البنى المرجعية التي ساهمت في ظهوره.

والتعليم المدرسي قادر على تجسيد المشهد الثقافي للرقص عن طريق استراتيجيات تهدف إلى دراسة الأعمال، والتعرف على سياقاتها وتحليل مضامينها التعبيرية والمقارنة فيما بينهما بنظرة ثقافية قائمة على معرفة مختلف أنواع الرقص و"معاودة الإنتاج الثقافي" من جديد على حد تعبير بيير بورديو.

التربية الجمالية: كيف ندرك جمالية الرقص؟

إن المواقف التي نتخذها اتجاه الأشياء هي التي تتحكم غالبا في إدراكنا لها. فنحن لا نرى إلا ما يثير انتباهنا في حين أننا نغفل أو ندرك أشياء أخرى بشكل باهت دون وعي بها، مع العلم أنها قد تكون أعلى شأنا من الأولى. وهذا ينطبق على ما يحيط في بيئتنا من جماليات وفنون، حيث إن إدراكها يستعصي على كل وجدان منخور لا يقوى على تذوقها والتفاعل معها. بحكم الحاسة المستقبلة غير مروضة على اقتراف فعل النظرة الجمالية ولو سهوا. وكما يقول الجاحظ" إن أمر الحسن أدق وأرق من أن يدركه كل من أبصره."

وهنا نستطيع أن ندرك مدى النقص الذي نعيشه اتجاه الحساسيات الجمالية، التي تم تعويضها بحساسيات من طبيعة أخرى، تحكمها الزر و الكبسة و البذخ الإلكتروني الذي يقدم كل شيء بسخاء دفعة واحدة دون دهشة. فمن الطبيعي أن يكون انتباهنا انتقائي وسلبي اتجاه المنبهات الجمالية المتواجدة في الفنون من قبيل اللوحات التشكيلية والموسيقى والمسرح والرقص وغيرها، بل حتى الفن في الفضاءات العامة غالبا ما يتم استقباله بشكل سلبي أو كأشياء هامشية لا تثير دهشة حسية أو فكرية وذلك بحسب الموقف المتخذ اتجاهها. والرقص على وجه الخصوص غالبا ما يتم استقبال حركاته بمنبهات خالية من الوعي الإدراكي لعناصره المتمثلة في الحركة و رمزياتها، الإيماءة و تعبيراتها، المضمون وتجسيداته. وقد تؤخذ صورته صيغة تساؤلية من قبيل فيما ستفيدني معرفة الحركة و رمزيتها مادامت ممارسة الرقص مقتصرة على لحظة استمتاعية قابلة للزوال؟

إننا نتعايش مع ثقافة الرقص بهذا المبدأ اللامبالي باعتباره شيئا ثانويا داخل المخيال الاجتماعي، يمارس ضمن لحظات احتفالية محددة قابلة للغفران فيما بعد، وكأننا نتعامل مع المحظور في مجتمع علاقته مع الفن مغلوطة ومتناقضة مرغوبة

للاستمتاع باللحظة ومحظورة داخل سياقات فكرية وتربوية الشيء الذي زاد من انتشار نوعية محددة من الرقصات التي جنت على فن الرقص المؤطر بأصول فنية وجمالية ليطويها النسيان و التهميش.

إذا قارنا بين الإنسان في الماضي و إنسان اليوم نجد أن الفئة الأولى كانت تمتاز بتربية جمالية دون أن تدري، وذلك لاحتكاكها المباشر بالفضاءات الفنية كالفرجة و الحلقة و المواسم الشعبية، التي كانت تمزج بين الفنون عامة، كفن الفروسية و التبوريدة، وفن الموسيقى و الغناء، بل وحتى فن النكتة والكوميديا كانت بأصولها ضمن سلسلة الفن والثقافة الشعبية والعديد من الطقوس التراثية التي كانت متطبعة في عمق الوجدان ببساطتها وألوانها، الخفيفة على العين والثقيلة في ذاكرة الروح و الشعور.

وفي مقابل إنسان اليوم نجده فارغا من الدهشة الثقافية الفنية والجمالية، حيث تلاشت مجموعة من الفنون الشعبية، بحكم التهميش وخلع سلهام الأجداد واستبداله بثوب مرقع بخيوط الحداثة والتجديد، بل وأصبحت ثقافة الماضي رجعية مقارنة مع ثقافة التفاهة المغرية بألوان الزيف التي ساهمت في إنتاج جيل معطوب من كل الجهات و لا يجيد سوى التقليد كالببغاء.

فضرورة إدماج التربية الجمالية في المدرسة ستعيد إحياء نبض الوجدان وترميم كسوره وإطعامه بخبرة جمالية "سعى جون دوي إلى جعل الخبرة الجمالية أساسا للتربية ومعيارا للحرية، وأن الخبرة لا تكتسب و لا تنتقل من مكان إلى مكان، وهي ليست مرادفة للمعرفة أو المهارات، و إنما الخبرة تعني موقفا من المواقف يعيشه الفرد مع آخرين فيتأثر به و يؤثر فيه، و هو يتعلم نتائج هذا الموقف حيث تصبح هذه النتائج جزءا من سلوكه سواء أكانت معلومات أو مهارات أو اتجاهات". (عفيفي محمد، 1970)

كما يرى أنها هي التي تضفي على الأفعال و الأحاسيس و الأفكار المبعثرة الوحدة و الاتساق" (عنايات، يوسف، 1975) وهذا ما يؤكد أن اكتساب الخبرة الجمالية لا يتأتى إلا بالتجربة و الممارسة التي تسبقها معرفة، إنها من نتاج ما تكون من مواقف و مهارات مكتسبة تساهم في تنمية الإحساس تدريجيا و إثراء الفرد بقيم تراثه الفني الجمالي (الرقص) و تراث الثقافات الأخرى، كما ستروضه على الانخراط في تجارب مباشرة و الاحتكاك بها ليصبح قادرا على التميز بين الجميل و القبيح ،و قادر على التذوق الفني في عمقه التعبيري و تحفيز المخيلة على الإبداع و الخلق أو النسج على غرار ما استفز إدراكه الحسي ليتحقق الشرط الإنساني للفرد داخل منظومة التربية و التعليم و المجتمع و الفن و الثقافة. بطريقة ديمقراطية ومتساوية بين الجميع "يرى ديوي أيضا أن الديمقراطية منهج وأسلوب للفكر والحياة فهي شيء أكثر من مجرد شكل من أشكال الحكومة لأنها أسلوب في الحياة الاجتماعية وفي الخبرة الاجتماعية القابلة للانتقال، واتساع المكان أو الحيز الذي يشغله عدد الأفراد المشتركين في اهتمام واحد بحيث يرجع كل واحد منهم في فعله إلى أفعال الآخرين بحيث يتأمل كل واحد منهم فعل الآخرين ليوجه طبقا لذلك فعله الخاص. (نظمي، لوقا، 1978)

فدمقرطة الأسلوب التربوي الجمالي على الجميع يؤهل لصنع مجتمع متطبع بمعالم النظرة الجمالية والطبع الجميل، يجيد ممارسة الحياة والتفاعل معها، كما سيسعى لمحاربة الفن الهابط الذي تشربته الأجيال من فرط فراغها وخواء ذاكرتها الوجدانية، كما ستجعل الفرد الواحد قادر على التأثير في أبناء محيطه بطريقة إيجابية.

وبناء على ما سبق يمكننا القول بأن فن الرقص لا يمكن التصالح معه وتغيير صورته النمطية إلا عن طريق تكوين خبرة جمالية بطرق توعوية تحسيسية ومحاولة تجسيد ظواهر يعيشها المجتمع لشد انتباه المتلقي وتغيير صورته السلبية، وذلك للتمكن من إدماجه داخل الحقل التربوي، و استثمار جوانبه التربوية والجمالية، والتي نجد من بينها:

- القدرة على التصالح مع ذواتنا من خلال التجربة الواعية للرقص وتعلم أبجديات اللغة الجسدية.
- القدرة على فهم الحركة وتحليل سياقاتها التعبيرية.
- استثماره كوسيلة لتليين صعوبات إدراك التعلمات من خلال الحركة الراقصة كفهم الحساب وأبجديات الفيزياء مثلا.
- القدرة على الإبداع في مجال الحركة كترجمة قصة ما إلى رقصة تعبيرية بأسلوب كل فرد.
- القدرة على التطهير وترويض الانفعالات السلبية داخل عروض مسرحية.

التربية النقدية

إن الأحكام التي نطلقها على الأعمال الفنية دون معايير تحتكم إلى قواعد تمنطقها وتميز جودتها من قبحها، تؤدي إلى طمس روح العمل الفني وتجني عليه، ليصبح مفهومه متفقا عليه داخل العقل الجمعي للمجتمع. ويحصل أن يعد من فصيلة الفنون، مع العلم أنه قد يكون من الفنون الهابطة التي يعتقد أنها فن كما اتفق عليها. في المقابل يتم الحكم على الأعمال الرفيعة بأنها لا تليق لا بالذوق ولا بموجة الموضة المزيفة، ليجرفها طوفان الجهل البين للنقد. وهذا الأخير يقضي على الحاسة الجمالية للذوق الفكري والوجداني لتصبح غير ثابتة على حال تنتقد أكثر مما تتذوق وتتحدث دون أن تعقل.

فالفن و النقد تربية و تعود و من اعتاد على الفن الهابط سينتقد بكل طلاقة و سماجة نفس، لأن معرفته بالفنون تكاد تكون معرفة سطحية، ليس في جعبتها أي خبرة ثقافية و جمالية و فكرية تؤهله لعملية النقد القائم على علم و دراية لا عن الجهل المثبط للرؤية.

وهذا ما ينطبق على فن الرقص، أكثر الفنون عرضة للنقد الفاسد. ذلك لأن وجوده داخل الفضاءات المعرفية والعلمية الأكاديمية مغيبة ويكاد وجوده يقتصر على المعاهد المسرحية. إضافة إلى انعدام الدراسات الفنية و العلمية والثقافية و النقدية داخل رفوف المكتبات العربية و في الغالب تحمل دراسات أجنبية تعطي أهمية للرقص في جميع جوانبه تغوي فكر الباحث و تنسيه مرارة اقتصار رؤيتنا كمجتمع للرقص من "جانب الغواية الجسدية" فقط.

إذن فكيف يمكننا ان نرقى بثقافتنا لفن الرقص دون نقد بناء؟ وكيف يمكننا ممارسة النقد البناء، دون معرفة المعايير التي تحتكم إليها عملية ممارسة نقد الأعمال الفنية التي تختلف طبيعتها من سياق لآخر؟ وما الأهداف التربوية النقدية التي يمكن للرقص تحقيقها؟ وكيف السبيل لتحقيق كل هذه الإشكاليات دون إدماج الثقافة والفن داخل المؤسسات التربوية؟

إن التربية الفنية تساهم في شحن خزينتنا المعرفية للثقافة والفنون، كما تروضنا على تربية نقدية لتلك المعرفة من خلال دراستها في سياقاتها و الاحتكاك بفضاءاتها و محاولة المرور بالتجربة الجمالية و تفعيل ملكة الذوق. كل هذه العناصر تساهم في تكوين رؤية معرفية تمزج بين الحس الفكري، الجمالي والثقافي. وتؤهل المتعلم على اكتساب ملكة النقد من خلال: الملاحظة والتساؤل والمقارنة والاستنتاج. ليستوعب العمل الفني من جميع زواياه دون الإغفال عن أي جانب. وبهذه الطريقة يصبح المتعلم موجها إدراكه نحو ما تخفى وراء الشكل الظاهري وليس الشكل لخارجي فقط. "إن النقد بالقواعد يبدأ بتصنيف العمل إلى نمط معين. وهذا وحده يمكن أن يكون تعليميا من الوجهة الجمالية. فوصف قصيدة بأنها "غنائية" أو رثائية. يعطينا بالفعل إحساسا بمقصدها الجمالي، ويساعدنا على تهيئة أنفسنا على النحو الملائم ونحن نبدأ بالقراءة. فعندئذ نتوقع "روحا" تعبيرية معينة، وإذا كان العمل خاضعا إلى حد بعيد للتقاليد السائدة فإننا نتمكن عندئذ من فهم مواضعاته الأسلوبية والشكلية. وفضلا عن ذلك فإن تطبيق القواعد على العمل يؤدي إلى إبراز التفاصيل الهامة فيه، مما يترتب عليه أن يصبح إدراكنا أقدر على التمييز. بعد ذلك فإن التقدير الذي ينجم عن الحكم بواسطة القواعد له نفس الوظيفة النقدية التي لكل تقدير ألا وهي أنه ينبئنا بنوع ودرجة القيمة التي يمكننا أن نتوقع الاهتداء إليها في العمل. وهذا بدوره يؤثر في تهيؤنا الجمالي؛ فالنقد بالقواعد ينبئنا، في نفس الآن، بما يكونه العمل، وبما يستحقه العمل.

وإذا ما اسقطنا هذه الاحكام على فن الرقص فإن الأغراض التربوية للنقد تكمن في:

- القدرة على تصنيف نوعيته الثقافية التعبيرية والمرور لعمليات أخرى تساعده على تنمية المهارة النقدية.
- القدرة على إدراك مغزى الحركة ولغتها الرمزية، والتمييز بين الحركة في طبيعتها العادية وفي فنيتها المهتزة.
- القدرة على التمييز بين الجسد في وظيفته العادية والجسد في وظيفته الفنية.
- القدرة على الانتباه.
- القدرة على تحليل مضامينها المفاهيمية والوقوف على مكامن الجمال والقبح أو القوة والضعف في الأداء ومحتوى المضمون.
- القدرة على التمييز بينها وبين رقصات أخرى وتصنيفها ضمن إطارها المرجعي التاريخي، الثقافي، الفكري والفني.
- القدرة على فهم المصطلحات الفنية والنقدية.

إن هذه الأغراض التربوية للنقد الفني (الرقص) تساهم في تطوير مهارات المتعلم على التفكير النقدي و على حسن الانتباه و الملاحظة دون المرور على الاعمال الفنية مرور الكرام أو الحكم عليها سطحيا .كما تعتبر بمثابة اختبار تقييمي لما تكون لدى المتعلم من قيم فنية و حس نقدي يحتكم إلى المعرفة السياقية و الانطباعية حول العمل الفني.

إن التربية الفنية في مجملها هي عملية تشكيل السلوك الإنساني وتقويمه من اعوجاجه المتعطش للفن، ونجد أن التربية والفن كلاهما يهدفان إلى أغراض تربوية. كلاهما يلتقيان في خدمة الإنسان وتصالحه مع ذاته ومع الآخر بممارسات هادفة، ويعتبر النقد داخل المجال التربوي الفني مختبر المعرفة الفنية الذي يعقلنها و يرشدها لسبلها الصحيح عن طريق التحليل و المناقشات و الاستنتاجات. وفي الوقت نفسه يساهم تدريجيا في تكوين ثقافة نقدية لدى المتعلم من خلالها تنفتح بصيرتهم على

الرؤية الواضحة والتذوق الجمالي، كما تحفزهم على خوض غمار التجربة ومحاولة عرضها للنقد ومعرفة مواطن القوة والضعف. وهكذا تتكون لدى المتعلم تربية نقدية بناءة وموضوعية تحفزهم على تقبل أخطائهم وإصلاحها. وفي نفس الوقت تشجعهم على الابتكار والإبداع في المجال الفني، وتزرع فيهم بذرة حب استكشاف الفنون وتذوقها في مختلف تجلياها.

ختاما لما سبق يمكننا القول إن إدماج الثقافة والفن داخل المنظومة التربوية من المطالب التي يجب المطالبة بها والنضال من أجل تحقيقها. لأن بناء الشخصية وصنع الإنسان لا يتحقق إلا إذا تربى على تذوق الفن و الثقافة من أكثر الأماكن إقبالا من طرف المواطن، و النهل مما يحملانه من فيض معرفي و مضامين تربوية تخدم الإنسان في إنسانية و ترقيه إلى معالم السمو و حب الاستكشاف و الإنتاج من نعومة فكر المتعلم. وعلى الأطر التربوية أن تولي اهتمامها بالجانب الثقافي والفني، وإعادة ترميم ما أفسدته السلطة الرقمية وما أنتجته من ثقافة رذيلة تخرب الذوق والأخلاق وتفسد الوعي الفكري والإبداعي.

إن المدرسة هي أكثر الأماكن اتساعا لتربية المواطن لكن الأطر المتحكمة ضيقة التفعيل و صارمة في التنظير، إننا في زمن وفرة المعرفة أما طرق إيجادها فهي سهلة يسيرة لم تعد بتلك الصعوبة التي كانت تضفي لذة على القراءة و البحث و معانقة العناء للوصول إليها .إننا في زمن سحري حيث البعيد أصبح قريبا و القريب أصبح بعيدا، بضغطة زر كل شيء يصبح مباحا. لكن في المقابل نجد أن هذا الزخم لا يصنع إنسانا، بل شبيه إنسان. ولا يصنع ثقافة تتطبع في الوجدان، بل يصنع ثقافات عابرة لا تعمر إلا قليلا، ولا يصنع فنا، بل يعلم فن الاستهلاك المفرط. ولا يصنع دهشة، بل يسعى لقتلها. ولكيلا أكون جاحدة في حق التكنولوجيا لا ننكر أن لها منافع كثيرة تفوق الوصف، لكن إثمها على الإنسانية أكثر من نفعها وخاصة إذا كانت بطريقة غير ممنهجة والاستفادة فقط من جانبها السلبي المغري و كما جاء في الإنجيل: "ماذا ينتفع الإنسان لو ربح العالم كله و خسر نفسه؟ أو ماذا يعطي الإنسان فداء عن نفسه" (إنجيل متى). وسأختم بالمَثَلِ الجميل الآتي: "***علموا أولادكم الفن والفن سيعلمهم كل شيء***".

قائمة البيبليوغر افيا

- إنجيل متى.
- بلقائد أمايور، سوسيولوجيا الفن - مدخل القراءة إسهامات بيير بورديو. الأدب والفن،2017.
- بن نبي مالك، مشكلة الثقافة، ترجمة عبد الصبور شاهين، سوريا، دمشق: دار الفكر، ط4، 1986.
- توفيق مفتاح، الفن جزء من المعرفة الإنسانية. مجلة هسبريس .25 ماي 2015.
- جيروم ستولنتيرز، النقد الفني دراسة جمالية، ترجمة فؤاد زكريا، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية. 2015.
- حسن يوسفي، المسرح في الثانوي: من سياق الآداب إلى "قطب الفنون ". الفنون في المنظومة التعليمية بالمغرب: وضعيات ورهانات، منشورات وليلي؛ سلسلة ندوات الكتاب الأول. 2003.
- ديوي جون، الديمقراطية والتربية، ترجمة نظمي لوقا، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1978.
- سعيد بنكراد، مسالك المعنى دراسات في الأنساق الثقافية، سلسلة شرفات، مطبعة بني أزناسن سلا. 2015.

- عبد الكريم عبود، الحركة على المسرح بين الدلالة النظرية والرؤيا التطبيقية، دار الفنون والآداب للطباعة والنشر والتوزيع الطبعة الأولى، 2014م.
- يوسف عنايات، مفهوم الخبرة الجمالية عند الفلاسفة وعلماء الجمال (تصنيفها وعلاقتها بالفرد) صحيفة التربية، السنة السادسة والعشرون، أكتوبر 1975.

المراجع الاجنبية

- Marie Christine, Education Artistique et Culturelle à l'Epreuve de ses Modèles, Bordeaux, 2017.

Romanization of Arabic Bibliography

- Belkaid Amayor, sūsīūlūǧīā al-fn - mdẖl al-qrāʾẗ ishāmāt byir būrdieu [Sociology of Art - Introduction to Reading, Pierre Bourdieu's Contributions]. Literature and Art, 2017.
- Tawfiq Moftah, al-fn ǧzʾ mn al-mʿrfẗ al-insānīẗ [Art is part of human knowledge]. Hespress Journal. May 25, 2015.
- Hassan Yousefi, Theater in Secondary School: From the Context of Arts to the "Potent of the Arts." The Arts in the Educational System in Morocco: Positions and Challenges, Publications and Lily; First Book Seminar Series. 2003.
- Saeed Benkrad, Paths of Meaning, Studies in Cultural Patterns, Sharafat Series, Bani Aznasen Sala Press. 2015.
- Abdul Karim Abboud, al-ʾfn ǧzʾ mn al-ḥrkẗ ʿli al-msrḥ bīn al-dlālẗ al-nẓrīẗ wālruʾīā al-tṭbīqīẗālʾīnsānīẗ [Movement on the Stage between Theoretical Significance and Applied Vision], Dar Al Funun for Printing, Publishing and Distribution, 2014.
- Youssef Inayat, mfhūm al-ẖbrẗ al-ǧmālīẗ ʿnd al-flāsfẗ ūʿlmāʾ al-ǧmāl (tṣnīfhā ūʿlāqthā bālfrd) [The Concept of Aesthetic Experience among Philosophers and Aesthetics (its classification and its relationship to the individual)], Education Journal, the twenty-sixth year, October 1975.

Adolescent-Smartphone: Symbiotic Phenomena

Mona Turki

The Higher Institute of Computer Sciences and Multimedia Sfax. Tunisia

Email : monaturki2022@gmail.com

Received	Accepted	Published
02/09/2022	30/10/2022	05/12/2022

DOI: 10.17613/0xyn-yg07

Abstract

Relying on the most recent studies of new communication and information technologies, the main objective of this paper is to unveil the impact of using smartphones on adolescents. This article focuses on the specificities and particularities of the "interdependence" between the adolescent and his/her smartphone. Smartphones possess the abilities to "augment" the human body with a multiplicity of sensual capacities. In this context, this article tries to deeply focus on the "symbiotic phenomena" between the adolescent and his/her smartphone.

In this paper, we discuss Jeremy Bodon's (2014) observation that the smartphone acquires the position of an organic artifact. For this purpose, we join the study of Jean-François Bach and his research team (2013) in order to decipher the main facets of the adolescent's relationship with this new technology.

Keywords: Smartphone, Adolescent, Information and Communication Sciences and Technologies (ICST), User Experience

Introduction

Nowadays, communication and information technologies are constantly evolving (Bach et al., 2013; Bodon, 2014). Therefore, we are in a new era when humans are being asked to engage more frequently in emerging technology. Indeed, innovative technologies such as Virtual Reality, Augmented Reality, Mixed Reality and Digital Transformation have recently grown in popularity and interest. These technologies are constantly developing and spreading throughout the world (public, large companies, research and higher education institutes, etc.).

In this sense, mankind has deeply been involved with various developing technologies (Andrieu, 2019). Actually, the rapid emergence of innovative technologies is giving rise to "smart" and connected objects (Bach et al., 2013). Indeed, emerging technologies are all around us through those objects (smartphone, smart tablet, AR or VR headset, smart watch, smart bracelet, smart eyewear, etc.).

This constant evolution of technology can be explained by two crucial characteristics. In the first perspective, it is the spread and omnipresence of the values of self-improvement. From then on, the subject hybridizes and replaces themselves with products, artifacts and even machines. Better still, they become themselves a hybrid in a world governed and monopolized by these technological objects. In a second perspective, new technologies seem to converge so as to absorb several disciplines, namely nanotechnology, genetic biology, computer science and cognitive science. Hence, this hypermodern era is specified by a purely technological improvement that aims primarily at increasing human capacities.

In this sense, the smartphone is the ultimate "smart" object in its ability to "augment" the human body with a multiplicity of sensorimotor capacities. This small "smart" object that accompanies adolescent everywhere (at school, at home, in the metro, on a walk, at a concert, with the family, etc.) and overtime seems to allow him to be in full control of his own world (virtual and real). Hence, the intrinsic relationship between the smartphone and the adolescent gives rise to a deeper focus. Therefore, our mission is to study the different levels of proximity between the adolescent and his/her smartphone.

To study the specificities and particularities of the relationship between teenagers and their smartphones, we will rely on studies that focus on the child and the smartphone. François Bach and his research team (2013), under the direction of the Academy of Science of the French Institute, propose a detailed study on the complex relationship between children and their smart objects.

Children, from birth to adolescence, display an irresistible fascination with smart objects, namely with their smartphones. In this respect, adolescents, enthusiastic about

exploring their smartphones, are confronted with a number of ambivalences that we will unfold while answering two crucial questions:

- ✓ What does adolescent's smartphone acceptance mean?
- ✓ What are the different facets of the adolescent's smartphone?

1- The smartphone through user experience (Adolescent experience)

Since the beginning of the 21st century, the rapid development of new technologies has stimulated the innovation of so-called “smart” things. These are products that are specified by the ambivalence of using their own information about their own states and functional environments, and of interoperating with other “smart” products (Gutiérrez et al., 2013). In this context, children exhibit an almost obsessive interest with smart items, specifically with the smartphone. As a result, we are seeing a rise in interest in this category of "smart" products, which is impacting both new approaches to scientific research, design, and industrial production processes as well as ordinary life (Gutiérrez et al., 2013). This technological advance has enabled the smartphone revolution, most importantly with the launching of the first Apple iPhone by Steve Jobs on January 9th, 2007. This leads us to ask: What is a smartphone? How can we explain this fascination with smartphones since young age?

Most researchers implicated in the field of Information and Communication Sciences and Technology (ICST) reveal the indefiniteness of the "smartphone". Indeed, there is no single authoritative definition of the term. Despite the diversity of definitions, a smartphone refers to an entity of the so-called “smart thing” (Gutiérrez et al., 2013). Like Gutiérrez and his team, Smart Product Studies researchers have introduced the concept of the “smart thing” in order to escape the diversity of definitions. Thus, we find that both concepts of “smart and “intelligent” products derive from the original common root: the “smart thing”. Gutiérrez and his team define the concept of the smart thing as follows: "Smart Thing can be defined as a product or object that responds to some of the collected definitions of Smart Products and Intelligent Products”. (Jean-François Bach et al., 2013, p.51).

On the other hand, a smartphone is a “smart” phone or multifunctional mobile. This "smart" device refers to a phone that usually has a touch screen, a digital camera, the functions of a personal digital assistant and some functions of a laptop. Data input is usually done via a touch screen, more rarely via a keyboard or stylus. Like a computer, it can run a variety of applications through a specially designed mobile operating system; so, in particular it can provide features in addition to those of conventional mobile phones, such as diary, TV, calendar, web browsing, e-mail viewing and sending, geo-location, Dictaphone/recorder, calculator, compass, visual voice mail, digital mapping, etc. The most sophisticated devices have voice, eye, gesture and face recognition. In addition, this

portable device requires an internet connection via a mobile phone network or a Wifi network in order to use its potential. Smartphones are now considered true "ordiphones," whose performance is constantly evolving and developing.

In other words, the smartphone, this “smart” mobile phone, is a multi-tasking digital tool, which uses various technologies assisted by an operating system. In this context, it becomes essential to focus specifically on the smartphone in use (User Experience). The technological power of a smartphone and its meaning differs according to the user experience (from one age group to another). Seniors, adults, teenagers and children do not use the smartphone in the same way. Respectively, the smartphone holds different names, such as mobile phone, smart tablet, computer, and especially smartphone.

The notion of a “smart product” as conceived by Max Mühlháuser (2007) in his well-known article, “Smart Products: An Introduction,” is based on two fundamental requirements: simplicity and openness. By means of observation, there are two main interactions that define a smart product: product-user (p2u) and product-product (p2p) interactions. These two interactions are expressed in terms of simplicity and openness.

Simplicity is understood in terms of human-computer interaction. It is about the considerable optimization of product-user interaction by improving the intelligence (smartness) of products as well as by the technological advancement of multimodal mobile user interfaces. On the one hand, better intelligence leads to a more adequate product-user interaction (p2u). On the other hand, the different devices and interaction modalities have to be dynamically united in order to achieve an optimal interaction of hands, eyes, mouth and ears. Therefore, smart products must cooperate with the interaction means available in the environment: product-product interaction (p2p).

François Bach et al (2013) note that the international reports on smartphone use agree that "the smartphone seems to adhere to its most ultimate significance with adolescent use." Indeed, adolescent can use all the possibilities of a smartphone (phoning, chatting via the various social networking applications, playing games, practicing image editing applications, using Microsoft, Adobe or other tools, etc.).

2- Method and tools

The age of adolescence is the period of age between 12 and 18 years old. Thus, adolescence refers to a period marked by a high cognitive potential and emotional fragility, which is linked to physical and brain phenomena (François Bach et al., 2013). Furthermore, this age group refers to the period during which feelings of identity construction and acquisition of autonomy develop. Hence, the adolescent expresses the desire for independence, while social links take shape. Indeed, adolescence is characterized by an unprecedented openness to all possibilities. The latter is accentuated by the incessant exploration of the world of new information and communication

technologies: the world of avatars, virtual friends, virtual games and social networks (François Bach et al., 2013).

In this essay, which focuses on the place of the smartphone in adolescence, we specifically consider the phenomenon of adolescents' attachment to their smartphones. From now on, the smartphone is becoming miniaturized, personalized and increasingly integrated into the intimate life of adolescents.

Better still, the smartphone seems to go beyond even the consistency of human skin to allow an infinite number of possibilities for adolescent to open up to the world (François Bach et al., 2013). Indeed, the smartphone is the first step in the process of developing new emerging technologies such as wearable technologies. These wearable technologies are propagated through wearable objects such as smart watches, smart glasses, AR or VR headsets, e-textile, etc. Thus, the smartphone triggers the phenomenon of incorporation of artificial intelligence technologies (connected microchips, smart retina, smart earpiece).

The problematic of this experiment concerns the smartphone and the measurement of the appropriation of this object by the adolescent. This study is based on the value of the interaction between the smartphone and its adolescent user (HMI) in the formulation of these different facets. In other words, the problematic of this study is mainly based on the value of the experience of using the smartphone by its user (adolescent) in order to unveil the different facets. In other words, the problematic of this investigation is the following: To what extent does the adolescent's User experience define the specificities and particularities of the smartphone?

This article therefore seeks to answer these two hypotheses:

Hypothesis 1: The smartphone acquires the status of an organic artifact through the interdependent relationship that links it to the adolescent.

Hypothesis 2: The adolescent's user experience defines the main specificities of their smartphone.

3- Results and their discussion

According to a study conducted in 2013 by Jean-François Bach and his team, social networks have a wide range of applications. In this way, the majority of young adults and adolescents use social media as a platform for experimentation and technical advancement. Adolescents may therefore define themselves and their own surroundings in this virtual, digital universe (Gallez and Marie, 2011).

From the first perspective, the dazzling omnipresence of the smartphone in the intimate life of adolescents is all the more reinforced by the strong attraction to social networks (François Bach et al., 2013). Indeed, of all the uses of a smartphone, consulting social

networks takes precedence over users' occupations (Desagher Christophe, 2012). Studies on using social media by age show a significant percentage of adolescents (12-18 years) and young people (18-25 years). In this respect, the smartphone allows the perpetual development of different social media such as "Facebook", "Twitter", "Instagram", "Snapchat" and "What's App", etc. Indeed, these social media are finding new tools for their technological evolution in that smartphone is becoming a social artifact: valorization of social relationship, self-esteem and new forms of intimacy.

From the second perspective, the rapid development of new information and communication technologies has led to a considerable increase in the expectations of digital technology in the field of learning (Amadieu and Tricot, 2014). Since then, new methods for teaching, learning, and pedagogy have emerged thanks to a variety of technology advancements (computer, smartphone, tablet, etc.). In this respect, the contribution of digital technology to learning is constantly developing thanks to the evolution in using new technologies (the development of internet and search engines, the huge increase in information data-base, the innovation of "mobile" learning). In this sense, mobile media such as the smartphone or tablet, which are associated with unlimited access to internet, are leading to the development of "ubiquitous learning" (Amadieu and Tricot, 2014). We can infer that the smartphone is becoming part of the new 'ubiquitous learning' strategies. In that, smartphone is an educational and pedagogical object.

From this point of view, this article focuses on two major facets of the adolescent smartphone relationship: social artifact and educational and pedagogical object. To do so, we rely mainly on the study by Jean-François Bach and his research team (2013).

3-1- The Smartphone: A Social Artifact

Jean-François Bach and his research team (2013) found that social networks are characterized by diversity of uses. In this respect, most adolescents and young people use social media as a space for experimentation and technological innovation. Therefore, this virtual digital space allows adolescents to both define themselves and their own surrounding world (Gallez and Labet-Marie, 2011). In this sens, the main issue is the ambivalence of the search for themselves and the search for socialization. Indeed, Gallez and Labet-Marie (2011) search on the homogeneous practices of young people to determine the typology of social media users. The three main typical profiles of social network are the territorialized profiles (forager, net chatterbox), the shadow profiles (free rider of the chat, Xtrem gamer) and the permanent profiles (club-member). This diversity of users expresses the wide variety of uses. In this sense, the positive or even negative aspects of these networks arise from this great variety of uses.

Bach and his research team (2013) explore the various positive aspects of using social media, which can be grouped into three main aspects: valuing social relationships, self-esteem and new forms of intimacy.

- **The valorization of social relations**

The valorization of social relationships refers to "the playground of relation creation and its spread" and "the strengthening and sustainability of existing and new social relationships" (Bach et al., 2013). In this respect, social media play an active role in engaging adolescents in virtual social groups. Therefore, these networks make it easier to fully satisfy the needs for entertainment, communication and friendship. In this sense, because of their diversity, these social media provide a quick and easy way to make new contacts and keep in touch with friends. K. Hampton et al. (2011) assert that social networks are actively involved in strengthening real social relationships and allow adolescents to make new acquaintances. Nowadays, the majority of social networks such as Facebook, Instagram and Twitter promote the restoration of lost relationships. In this way, teenagers get in touch with people who are close to them, who share the same passions, interests and preferences (music, fashion, stars, travel, technology, games, etc.).

Bach et al (2013) find that social media foster stronger and longer lasting relationships. In this, they detect the incessant development of interaction processes through social media tools (chats, notifications, sharing, admiration, comments, etc.). This phenomenon of interactions is explained by the decrease of all forms of social control. In this way, teenagers relate to themes that they would not normally interact with (politics, sexual relations, love, family problems, social problems, etc.).

- **Self-esteem: new forms of self-staging**

With regard to the adolescent's smartphone, self-esteem considers new forms of self-staging and self-esteem building. In the first place, social networks are involved in the creation of new forms of self-staging. Indeed, the desire to show oneself, to see oneself exist, cohabits with the being, from birth and throughout one's life. In this context, Winnicott DW (1971) affirms: "The desire to show oneself precedes in human existence that of hiding oneself: from birth, the little man desires to see himself exist in the eyes of his mother, and this continues throughout his life with everyone else" (Winnicott DW, 2013, p.61).

Web 2.0 serves this desire to build up a "social capital". In this respect, Web 2.0 through the various social networks ("Facebook", "Instagram" and "Twitter", etc.) promotes the development of the three main channels of communication expressed by the human being. Secondly, social media help to strengthen self-esteem. Indeed, the level of self-esteem refers to both private and public self-esteem. Private self-esteem is, according to François Bach et al. (2013), what each person thinks of him or herself, while public self-esteem is what each person thinks of what others think of him or her. In this context, Facebook is one of the largest social networking sites used by the U.S. student population. This first social network was born from the idea of identifying students who live in different residential houses in the United States. In this context, Mark Zuckerberg (2004) justified

his conception of Facebook by stating: "The idea for the website was motivated by a social need at Harvard to be able to identify people in other residential houses." (Charles Steinfield et al., 2008, p.435).

In this vein, according to a study conducted by to Charles Steinfield and his team (2008), Facebook has become the most popular social network among undergraduate students, with usage rates of over 90% on most college campuses in the US (Lampe, Ellison, & Steinfield, 2006; Stutzman, 2006). In brief, Steinfield and his research team (2008) conclude that Facebook use promotes the enhancement of self-esteem and the strengthening of social capital.

- **New forms of intimacy**

Most social networks give rise to new forms of intimacy. In this sense, Tisseron (2011) notes that self-esteem and intimacy are very intrinsic human psychological behaviors, stating that: "The desire to show oneself is fundamental in human beings and is prior to the desire to have intimacy. The presentation of oneself is, throughout life, a way of looking for confirmation of oneself in the eyes of others - and, in a broader sense, in their reactions. The desire for intimacy, both physical and psychological, comes later" (Tisseron, 2011, p.84). Moreover, the articulation of these two opposing and complementary desires, which are self-presentation and intimacy, is then at the heart of the social bond. Interestingly, this articulation can only be achieved through new forms of intimacy that the author evokes when proposing a new notion that is inherent to it: 'extimacy'. To explain, Tisseron (2011) notes: "The manifestation of the desire for extimacy is thus closely dependent on the satisfaction of the desire for intimacy: it is because we know we can hide that we wish to reveal certain privileged parts of ourselves" (Tisseron, 2011, p.84).

In fact, Tisseron (2011) proposes the word "extimacy" to account for the dynamics of intimacy. He uses the word 'extimacy' and gives it a different meaning. For the author, extimacy or privacy designates the process by which fragments of the intimate self are offered to the gaze of others in order to be validated. Thus, Maxime (2014) demonstrates that extimacy needs intimacy. So, according to this researcher, the well-known social media is Facebook, to this day, the best way to integrate the desire for extimacy of the human being. Indeed, extimity according to Maxime (2014), is the action of revealing a part of ourselves in front of one or more other people in order to receive from them an opinion on the value to be given to this part of ourselves. Indeed, Tisseron notes that, on Facebook, the desire for extimacy is addressed to a multitude of people with whom the adolescent shares a certain affinity. This multitude of people is, according to L. Reichelt, an "ambient intimacy". Hence, the complete construction of self-esteem, according to Tisseron (2011), involves both the desire for intimacy and the desire for extimacy.

3-2- Educational and pedagogical object

Being part of our daily life, the smartphone is becoming an active agent, capable of a multiplicity of digital educational and pedagogical functions as diverse as they are varied. In this respect, Bach and team (2013) note, according to the “3-6-9-12 rule”, that adolescence is the most ultimate age of intelligence. Indeed, these researchers focus on the new form of intelligence in the face of screens. In this, adolescent exercises a kind of intelligence in front of his smartphone. Indeed, from the age of 12, adolescent can master and use all the technological possibilities of his smartphone.

What distinguishes adolescence from other age groups is this sort of 'disconnection' of thought from reality. Indeed, adolescence is the age when proper reasoning develops. Researchers now recognize that adolescents carry out quantitative (number) and qualitative (categorization) processing according to logical propositions, ideas and hypotheses. In this respect, adolescence is the age of great ideals and the first "personal theories" (Jean-François Bach et al., 2013, p.71), whether political or scientific theories. Moreover, adolescents discover for the first time the power of their "hypothetical-deductive" thinking. This "hypothetical-deductive" thinking is a method of reasoning that is based on hypotheses in order to deduce consequences. In this context, the new digital technologies, including those of the smartphone, are unprecedentedly powerful tools for putting the brain into "hypothetic-deductive" mode and for exploring all possible modes. In this sense, research laboratories in cognitive sciences are specialized in the design of educational software such as Socrative, Netmaths, …etc.

Pierre Lena (2012) seeks to develop the intrusive circuits of young people's intelligence when faced with the screens of the digital world (smartphone, tablet, computer, etc.). Indeed, from childhood, the human brain is confronted with a new and incredibly intrusive artefact. In this sense, the new emerging technologies participate in the neglect of "literary intelligence" (Bach et al., 2013). This form of 'literary intelligence' is, rather, a linear, deep and somehow 'crystallized' intelligence. However, smartphone intelligence turns out to be a form of thinking that is too fast, superficial, somewhat disordered and excessively fluid. In this context, Lena (2012) wonders about the procedure for introducing young people to the intelligence of the digital world. In this, he asks the following question: "How can we introduce young people to the intelligence of the digital world, to its power to free their creativity has conceived a future made of serious or non-serious games, software, applications of all kinds in all sectors of creation and society” (Léna, 2012, p.71).

In this respect, the various digital solutions such as "serious games," software and educational and teaching applications are part of the aim of introducing young people to screen intelligence, and specifically to smartphone intelligence. Indeed, the main objective of these digital tools (Serious Game, didactic software and educational applications) is to apply the different learning strategies and to activate the various possibilities of intrinsic and extrinsic motivations. In this context, Bach and his team (2013) distinguish an

educational software, made for training purposes while using the various possibilities of motivation called a Serious Game.

Accordingly, they note that the importance of smartphone uses for adolescents as well as for children as part of the general context of increasing motivation (extrinsic motivation and intrinsic motivation). In this vein, the specificities and technological features of the smartphone ensure the perpetual activation of motivations, especially the different forms of intrinsic motivation: the security motivation and the innovation motivation. In this context, it is essential to mention that this motivation is achieved following several consultation and navigation interactions.

Bach and his team (2013) focused on the process via which intelligence is exercised in front of screens (smartphone, tablet, computer, etc.). Indeed, exercising a fluid and rapid intelligence, from childhood onwards, according to the "3-6-9-12 rule" is very important. This involves, among other things, implementing a pedagogy that addresses the prefrontal cortex. In this sense, Nicholas Carr (2011) states that the prefrontal cortex is very sensitive to any pedagogical exchange assisted by new emerging technologies. Indeed, research in neuroscience and scientific child psychology, emphasizes the role of education and pedagogical interventions in the sensitive period of childhood (pre-school age, school age and adolescence). So, to make the adaptation of the child's prefrontal cortex to its 'smart' artifact is the most crucial stage in the process of the pedagogical and cognitive development of the adolescent. In this context, pedagogy addressing the prefrontal cortex is part of the desire to improve the brain's executive functions. According to Bach and his team (2013), the different executive functions of the brain are:

- ✓ **Inhibition in the positive sense**: Learning to resist automatisms and habits.
- ✓ **Switching**: Flexibility to change.
- ✓ **Working memory:** holding and mentally manipulating information and instructions.

The scientific results show the positive impact of the contribution of the use of smart technology on pedagogy. In this respect, the researchers propose to involve parents, primary, secondary and high school teachers in order to integrate them into the ubiquitous learning process. In this sense, the authors refer to Nietzche's famous thought: "The only valid thoughts come from walking”. To this end, the researchers emphasize the conditions that are indispensable for the successful development of ubiquitous learning. In this respect, it is essential to establish an education proposed and supervised by teachers and parents. Furthermore, it becomes obvious to preserve forms and moments of thought: periods of calm and "digital rest". These periods are then necessary for personal cognitive synthesis and memorization. In this context, some researchers determine the contribution of 'ubiquitous learning' on the modification of knowledge, of pupils, and even of teachers. Better still, they determine the challenges of using tablets in primary schools; tactile

intelligence and its capacity to enrich and increase pedagogy; and the relationship between digital technology and autonomous learning.

4- Conclusion

Based on the most recent studies on innovative new technology products, the main objective of this article is to reveal the new facets of the adolescent's smartphone. Thus, the smartphone triggers the phenomenon of incorporating artificial intelligence technologies (connected microchips, smart retina, smart earpiece). In doing so, the focus is on the adolescent's user experience. Better still, this essay attempts to determine some features of the relationship between the adolescent and his or her smartphone. In fact, the problematique of this experiment concerns the smartphone and the measurement of its appropriation by the adolescent. In this sense, we consider the value of interaction between smartphone and its adolescent user (HMI) in the formulation of these different facets. In other words, the problematic of this study is mainly based on the value of the experience of using the smartphone by its user (adolescent) in order to unveil the different facets. In other words, it is a synthetic essay that consider the studies of Jean-François Bach and his research team (2013) entitled "The Child and Screen".

According to Bach and his team (2013), the adolescent's smartphone is a multi-faceted 'smart' object (social artifact, educational object, therapeutic tool, game console, etc.). In this respect, we have chosen to focus specifically on the two main facets of the adolescent's smartphone: the smartphone as a social artefact and the smartphone as an educational and pedagogical object. In that, this paper answered the main two following hypotheses:

- **Hypothesis 1:** The smartphone acquires the status of an organic artifact through the interdependent relationship that links it to the adolescent.

- **Hypothesis 2:** The teenager's user experience defines the main specificities of their smartphone.

From a first perspective, the teenager's smartphone plays an active role in enhancing the teenager's social relationships, strengthening the teenager's self-esteem and developing new forms of intimacy. In a second perspective, the teenager's smartphone is an educational and pedagogical object. In this respect, this small technological object is part of 'ubiquitous learning' strategies (Amadieu and al., 2012), the aim of which is to activate the various possibilities of intrinsic and extrinsic motivations. As such, Lena (2012) notes the development of a new form of intelligence: digital world intelligence (a fluid and fast intelligence). In this context, Bach and his team of researchers (2013) find that adolescence is the age of ultimate intelligence.

The smartphone, this small object of 'smart' technology, seems to allow us to command the world, to propose our own world and to alienate ourselves from it (Bach et al., 2013).

From now on, we are already witnessing a symbiotic phenomenon, which is constantly merging the two elements of a single unit: the smartphone and the human being. In this respect, we are dealing with the considerable emergence of a new paradigm: "the smartphone-adolescent" or "the smartphone-human".

François Bach et al (2013) note that the international reports on smartphone use agree that "the smartphone seems to adhere to its most ultimate significance with adolescent use." Indeed, adolescent can use all the possibilities of a smartphone (phoning, chatting via the various social networking applications, playing games, practicing image editing applications, using Microsoft, Adobe or other tools, etc.).

Bibliography List

- Amadieu, F. & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*.Paris : Retz.
- Bach, Jean-François & al. (2013). L'enfant *et les écrans,* Institut de France, Académie des sciences.
- Bodon, J. (2014). *Le smartphone, entre dépendance et prothèse : Vers un Trans humanisme ?* Edilivre.
- Carr, N. (2011), *Internet rend-il bête* ? : Réapprendre à lire et à penser dans un monde fragmenté, Robert Lafont.
- Lena, P. (2012). *Enseigner, c'est espérer, plaidoyer pour l'école de demain,* Essais et documents, Paris, Odile Jacobs.
- Tordo, F. (2019), *Le Moi-Cyborg, Psychanalyse et neurosciences de l'homme connecté*, Psychismes, Dunod.
- Winnicott, DW. (1971). *Jeu et réalité*. Éd. Gallimard. Paris.
- Feinberg, M., Willer, R., Stellar, J., & Keltner, D. (2012). The virtues of gossip: Reputational information sharing as prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *102*(5). pp.1015–1030.
  Retrieved from https://doi.org/10.1037/a0026650
- Desagher, Ch. (june 2012). *Un jeune devant son jeu vidéo. Attention danger?*. Fédération des associations de parents de l'enseignement officiel. Retrieved from https://www.fapeo.be/wp-content/analyses/analyses2012/jeuvideo.pdf
- Gallez, S. & Labet-Marie C. (2011). *Les jeunes sur internet, « Se construire un autre chez soi »*, Communication Retrieved from https://communication.revues.org/1836
- Gutiérrez, C. & al. (2013), *Providing a Consensus Definition for the Term « Smart Product»*, Engineering of Computer Based Systems (ECBS). 20th IEEE International Conference and Workshops.
  Retrieved from http://oa.upm.es/25964/1/INVE_MEM_2013_162008.pdf

- Hampton, K. & al. (2011). « Les sites de réseaux sociaux et nos vies ». Pew Internet & American Research Center. Social Capital Gateway
  Retrieved from https://www.socialcapitalgateway.org/content/paper/hampton-k-goulet-l-rainie-l-purcell-k-2011-social-networking-sites-and-our-lives-pew-i
- Lamiroy, M. (2014). Facebook : l'enjeu de l'extimité, *séminaire de philosophie des sciences et techniques de Mme Pinsart (PHIL- B505)*
- Retrieved from https://www.academia.edu/11317652/Facebook_lenjeu_de_lextimité